Volume

1

comat

12

Présentations faites lors de la
Douzième Consultation nationale touchant
l'orientation professionnelle
janvier 1986

Tome 1

Available in English under the title "NATCON 12"

WH-7-382F

Emploi et Immigration Canada
Direction générale des informations sur les professions et les carrières

Employment and Immigration Canada
Occupational and Career Information Branch

Connat, vol. 12

©Ministre des Approvisionnements et Services Canada 1987

Nº de cat. MP32-14/1987-12F

ISBN 0-662-94140-3

TABLES DES MATIÈRES - Tome 1

Orientation des nouveaux entrepreneurs 1
Miki Wood

Diriger des groupes de counselling d'emploi . . . 17
Lawrence Shulman

Consultation en groupes structurés dans les centres d'emploi 35
William E. Schulz

Projet de recherche sur les clubs de placement . . 63
Karen Rockwell-Georgiou

Les groupes d'entraide pour les chômeurs 83
Hector Balthazar

Dernières recherches sur l'expérience du chômage 95
W.A. Borgen
N.E. Amundson
W. Hatch

Orientation professionnelle des clients spéciaux 105
Marilyn Hayman
Janet Brown

Services d'emploi pour les jeunes défavorisés . . 127
Stan Wojick

Les modes de communication qui permettent des "liens" au cours de la première entrevue 135
Robert Basso

Quelques questions que je ne peux m'empêcher de me poser quelques pensées que je ne peux m'empêcher d'avoir 153
Susan Steinberg

L'orientation professionnelle dans les établissements postsecondaires 165
William Wilkinson
Gart Wannan

Les besoins en "communication" des étudiants des collèges 179
Diane Melanson

Programme préparatoure à l'emploi pour des adultes ayant des problèmes d'apprentissage . . . 191
Cathy Smith

Le counselling sociodynamique 209
R. Vance Peavy

Principes et objectifs pour la classification nationale des professions 223
Lionel G. Dixon

Test de connaissances pour canadiens adultes . . . 227
James Breeze
Brace, Jovanovich
Ralph Kellett

Le bénévolat: un chemin vers l'intégration . . . 247
Sue Van Iterson

Déroulement de carrière dans la petite industrie 255
Frances Horibe

Le rôle de l'animateur de dynamique de la vie dans la prospection professionnelle et la planification de carrière 271
Sharon E. Cameron

Mise au point d'un système d'évaluation interne pour la société DECSA 293
Ian Ross

Évaluation d'un programme de présentation spécialisée 315
Wes G. Darou
Tim Simboli

Le centre d'orientation professionnelle de North York: un modèle de services de planification de carrière 337
Marilynn Burke

Opinions sur le phénomène de l'abandon précoce des études 345
Walter Pawlovich

Programme préparatoire à l'emploi - un nouveau modèle 387
Harvey E. Hutton
Ann C. Wine

L'utilisation des dossiers scolaires pour le choix d'une profession 397
John C. MacKenzie

Le développement de l'association canadienne de l'évaluation professionnelle et de l'adaptation au travail (ACEPAT) 401
Curtis Stoelting
Barbara Marr
John McLean

Orientation professionnelle informatisée à mode interactif à l'intention des candidats aux forces canadiennes 405
Robert J. Angus

Changements apportés à la formation professionnelle par les écoles publiques 411
A.D.H. Ferguson

L'évaluation professionnelle: une approche globable 419
David R. Vincent

(Le travail de la femme: un livre de ressources) "Manuel d'orientation pour les jeunes femmes" 439
Marguerite Henderson-Davis

Besoins spéciaux des immigrants en matière d'aide à l'emploi la réponse de l'organisation des services aux immigrants d'Ottawa-Carleton (OCISO) 447
Patricia Marshall

Projet pilote visant à déterminer les effets d'une évaluation professionnelle sur la perception qu'a le client de lui-même 457
Robert Laforce

Programme de création d'emplois de l'YM-YWCA d'Ottawa 469
Dawn Walker

Stratégies d'adaptation employées par les travailleurs déplacés 475
Lisa Avedon

La consultation auprès des clients dépressifs . . 495
Denton C. Buchanan

ORIENTATION DES NOUVEAUX ENTREPRENEURS

Miki Wood
Ministère de la Main-d'oeuvre de l'Alberta
Calgary (Alberta)

Historique

Sans doute aussi "in" et "dans le vent" que le terme "Yuppies", l'esprit d'entreprise est devenu l'une des expressions à la mode des années 80. Nous constatons dans notre société une conscience de plus en plus grande du rôle important de l'esprit d'entreprise pour le développement économique. Si on admet que la croissance économique résulte de la production de nouveaux biens et services et de l'augmentation de notre produit national brut, nous avons maintenant une culture qui soutient de plus en plus les nouvelles entreprises, à mesure que les gouvernements et les responsables politiques se rendent compte de l'importance des petites affaires et des nouvelles tentatives commerciales pour la croissance économique et la création d'emplois.

En Alberta, on estime à 118 000 le nombre des petites entreprises, si on se fie à la définition de Statistique Canada, à savoir les entreprises ayant un chiffre de ventes inférieur à deux millions de dollars ou un effectif de moins de 50 personnes. Selon cette définition, environ 96 % de l'ensemble des entreprises, pour tout le Canada, sont de petites entreprises.

Du fait de cette conscience plus grande de l'esprit d'entreprise et des entrepreneurs, la plupart des responsables de l'orientation professionnelle ressentent la nécessité de mieux connaître et comprendre cette possibilité de carrière.

Les conseillers psychopédagogiques, les travailleurs sociaux et les orienteurs professionnels des secteurs public et privé, ainsi que de nombreux autres professionnels, veulent parfaire leur compréhension de l'esprit d'entreprise comme voie professionnelle possible; c'est ainsi que de nomnbreux documents ont été compilés à leur intention dont quelques-uns sont l'oeuvre du ministère albertain de la Main-d'oeuvre albertain; ce sont de ces derniers que je vais vous entretenir.

Afin de pouvoir utiliser efficacement ces documents récents, il importe que les orienteurs professionnels aient des notions précises et une bonne compréhension de cette possibilité de carrière tout à fait viable, mais

qu'ils risquent de très peu conseiller, faute d'en avoir une connaissance pratique.

L'un des principaux objectifs de mon exposé sera donc de vous donner des renseignements qui compléteront les connaissances générales nécessaires pour encourager les orienteurs avec lesquels vous travaillez à tenir compte de cette option dans l'exercice de leurs fonctions. Je veux passer en revue quelques-uns des principaux traits caractéristiques de l'entrepreneur, aborder les motivations et les facteurs "déclics" et traiter brièvement de quelques possibilités de formation ou de "préparation" actuellement disponibles. En conclusion, je parlerai de certains documents et programmes utilisés en ce moment dans les Career Centres, les centres d'orientation professionnelle albertains.

Traits caractéristiques

Phil Shragge, directeur des petites entreprises de l'Alberta, estime que 85 % des gens seraient des entrepreneurs si la situation le permettait. Si ce chiffre reflète assez exactement le potentiel d'entreprises, il est très important que, dans l'exercice de notre métier, nous prenions garde à ne pas risquer de dissuader certaines personnes de tenter leur chance dans ce secteur, entre autres options professionnelles.

Les traits caractéristiques que je vais nommer ont été relevé à partir d'un large échantillon d'entrepreneurs et, s'il n'est pas nécessaire que le futur entrepreneur les possèdent tous, il s'est avéré qu'ils les ont souvent presque tous. En faisant connaître ces traits caractéristiques aux personnes intéressées, on peut les aider à s'évaluer a priori, ce qui est très important.

1) **Bonne dose d'énergie:**

Les entrepreneurs sont des personnes actives, qui s'engagent et qui ont tendance à agir, à être fortement motivées et à avoir une grande énergie. Albert Shapiro pense que s'il doit y avoir un trait génétique pour cela, c'est sans doute le métabolisme, car les entrepreneurs "doivent avoir beaucoup d'énergie", dit-il.

2) **Grande confiance en soi:**

Avec une forte tendance à la réussite, ils semblent pour la plupart avoir une bonne opinion d'eux-mêmes et une grande foi en leurs aptitudes.

3) **Souplesse (aptitudes générales):**

Les entrepreneurs doivent posséder un grand nombre d'aptitudes allant souvent de la commercialisation à production et aux tâches d'accueil. L'art de la communication et les aptitudes pour la décision sont très importants pour la réussite de l'entrepreneur.

4) **Une persévérance étonnante:**

La plupart des entrepreneurs ont eu une "formation" longue et difficile avec en général deux ou trois affaires manquées dans le passé, mais qui ne les ont pas découragés de travailler à leur compte.

5) **Le besoin de tenir les rênes:**

Comptant sur eux-mêmes, prenant facilement des initiatives et recherchant les responsabilités personnelles, la plupart des entrepreneurs qui réussissent ont des convictions profondes, un fort besoin d'indépendance et la volonté de diriger. Ils sont de ce fait malheureux lorsqu'ils travaillent dans de grosses organisations et ne recherchent généralement pas les sports d'équipe (parce qu'il n'y a pas à diriger) et préfèrent souvent les activités individuelles comme la course ou la natation.

6) **Se servent des réseaux:**

Les entrepreneurs utilisent toutes les ressources à bon escient et sentent facilement les possibilités. En entrant dans des réseaux, ils ont davantage d'opinions de sources variées sur ce qu'ils font et sur la manière d'améliorer leur produit ou leurs services.

7) **Savoir faire face aux échecs et en tirer la leçon:**

Les entrepreneurs ne se laissent pas abattre par les échecs, tirent la leçon de leurs erreurs et se lancent à nouveau. L'entrepreneur qui réussit a souvent connu avant plusieurs "échecs".

8) **Savoir prendre des risques calculés:**

Parce qu'il sent que l'issue de ces entreprises dépend de son intelligence, de sa créativité et de sa persévérance et non du hasard ou de la chance, l'entrepreneur ne se considère pas comme un joueur ou comme quelqu'un qui prend de gros risques. Prêts à prendre des risques calculés et à se fixer des objectifs réalisables, ils se situent à mi-chemin, ne jouant pas la carte de la sécurité totale et ne prenant pas trop de risques.

9) **Importance des objectifs:**

Les entrepreneurs se fixent toujours des objectifs réalisables. Bien qu'aimant la concurrence et les obstacles, ils vont plutôt vouloir concurrencer ou tâcher de surmonter des obstacles si c'est à leur portée.

10) **Se fixer des normes rigides:**

Les entrepreneurs sont très motivés et très disciplinés dans leur travail et se fixent des normes élevées qu'ils appliquent également à leur entourage.

11) **Tolèrent l'ambiguïté:**

Les entrepreneurs s'accommodent généralement des choses vagues et incertaines sans être trop tendus; ils semblent les accepter plus facilement que les directeurs de société, par exemple.

12) **Persuasifs, enthousiastes et optimistes:**

L'enthousiasme de l'entrepreneur est contagieux et la facilité qu'il a à persuader entraîne souvent la fidélité de la part de ses clients. L'optimisme semble être souvent la cause directe de son fort engagement personnel pour l'avenir.

Caractéristiques supplémentaires des femmes chefs d'entreprise

Tout en possédant la plupart des traits caractéristiques des hommes, les femmes chefs d'entreprise sont en particulier:

1) très douées pour la planification

2) très patientes

3) très soucieuses du détail.

Actuellement, les femmes se lancent dans les affaires six fois plus que les hommes et leur pourcentage de réussite est excellent.

Ayant une plus grande confiance en leurs dons et aptitudes relationnelles et en leur intuition, elles passent généralement plus de temps à planifier. Des études ont montré qu'elles consacrent deux fois plus de temps que les hommes aux travaux de planification et qu'elles ont plus facilement recours aux conseillers pour la comptabilité, le droit, la commercialisation et l'administration, ce qui contribue grandement au succès de leurs entreprises.

Qu'est-ce qui motive un entrepreneur?

La principale motivation de l'entrepreneur est le besoin de réalisation et le travail de David McLelland le confirme pour ceux qui préfèrent se fier à leurs propres aptitudes. Ils sont plus sensibles à la réussite personnelle qu'à la réussite en soi et préfèrent de ce fait avoir la responsabilité de résoudre des problèmes et de fixer des objectifs. Il semblent aussi vouloir savoir dans quelle mesure ils atteignent leurs buts et l'argent est souvent important à cet égard - non pas comme motivation principale, mais pour mesurer leurs réalisations, comme "baromètre".

L'autre raison importante chez l'entrepreneur est donnée par Albert Shapiro qui estime que:

> "La chose la plus importante qu'obtient l'entrepreneur, c'est d'être maître de sa propre vie et indépendant, ce qui constitue un facteur motivant essentiel lorsqu'on a l'esprit d'entreprise."

La décision de devenir maître de sa propre vie et indépendant sont deux motivations impérieuses.

De même, Edgard Skein, dans ses discussions sur les choix de carrière dit de ceux qui lancent des entreprises qu'ils sont motivés par "le fait de créer quelque chose par eux-mêmes".

"Si nous devions former un entrepreneur en partant de zéro, nous aurions du mal à rassembler tous les ingrédients. Personne ne les possède tous. Aucun entrepreneur en exercice ne bénéficie de toutes les caractéristiques et aptitudes nécessaires pour lancer une affaire. Tous ont commencé avec ce qu'ils avaient et appris le reste."
Citation tirée de "So What's an Entrepreneur Anyway?" (Qu'est-ce donc qu'un entrepreneur?) publication des Services d'information professionnelle du ministère de la Main-d'oeuvre de l'Alberta.

Déclics

Compte tenu des caractéristiques de l'entrepreneur et sachant qu'on ne naît pas entrepreneur mais qu'on le devient, nous pouvons maintenant revenir sur notre déclaration préalable selon laquelle 85 % des gens pourraient devenir des entrepreneurs si la situation ou les circonstances le permettaient. Nous pouvons alors nous demander quelles pourraient être ces conditions?

Il est surprenant de constater que la plupart des tentatives dans le secteur de l'entreprise se font plus à cause de facteurs négatifs que positifs. Les statistiques indiquent qu'on lance davantage de petites entreprises en période de chômage élevé.

On peut citer, entre autres facteurs de déclenchement négatifs:

1) le fait de ne pas être satisfait de son emploi actuel ou de sa situation professionnelle.

2) le chômage (à la suite d'un renvoi, d'un licenciement ou d'un départ parce le travail ne donne pas satisfaction).

3) un "déplacement" ou autre changement dans la vie personnelle de l'intéressé entraînant en sentiment de marginalisation (décès du conjoint ou divorce, immigration, réévaluation en milieu de carrière ou départ à la retraite).

Entre autres facteurs positifs importants, on peut citer:

1) le rang social: vu qu'on accorde à l'entrepreneur a une place de plus en plus grande dans notre société, devenir entrepreneur est

considéré comme prestigieux et d'un bon rang social, alors que dans d'autres cultures on pe continuer à ne pas encourager ce genr d'activités.

2) l'entourage: Les modèles comptent beaucoup pour l'entrepreneur en puissance et il est très important que ses propres parents, des parents plus éloignés ou des amis constituent des exemples tangibles des possibilités de réussite dans cette option professionnelle. Lorsque nous sommes en contact avec d'autres personnes qui nous ressemblent et qui ont réussi comme entrepreneurs, notre vision des choses est nettement influencée.

Instruction et formation

C'est sans doute dans ce secteur que les orienteurs professionnels ont l'impression de manquer le plus de connaissances et d'expérience et qu'ils doutent le plus d'eux-mêmes. Les possibilités de formation pour les futurs entrepreneurs sont nombreuses et variées et elles diffèrent d'une région à l'autre.

Cette formation est dans une large mesure orientée par l'intéressé lui-même et non académique bien que l'on voit de plus en plus de cours sur les entreprises dans les collèges et les universités. Par exemple, en 1976 il y avait à peu près six universités aux États-Unis qui enseignaient cette discipline; il y en a maintenant 150.

Au Canada, le nombre des cours académiques sur les entreprises a certainement aussi augmenté, en général au niveau du M.B.A. L'Université de Calgary, par exemple, a maintenant un M.B.A. plus spécialement axé sur l'entreprise.

De nombreuses universités aident et encouragent les étudiants qui envisagent de se mettre à leur compte, la plupart du temps au moyen de clubs dirigés par des universitaires.

Un peu partout dans le pays, les collèges offrent aussi divers cours accélérés sur la conduite des petites entreprises, portant notamment sur la commercialisation, l'administration et la gestion, la planification financière et commerciale.

La Banque fédérale de développement financée par le gouvernement fédéral offre, moyennant de très faibles sommes, des conseils, des consultations, des séminaires et divers cours sur la gestion des petites entreprises. En Alberta, le ministère provincial du Tourisme et des Petites entreprises dispose de très bons programmes de

conseil et d'aide, gratuits pour les Albertains. Il y a généralement plusieurs possibilités dans la plupart des grands centres urbains du Canada.

Si on envisage maintenant les diverses expériences non officielles disponibles, nous constatons qu'elles offrent une plus grande chance d'orientation personnelle; les orienteurs professionnels pourraient toutefois parfaire leurs connaissances générales dans ce secteur pour conseiller aux clients intéressés d'étudier cette possibilité.

1) Expérience de travail: Le meilleur moyen de sonder cette option professionnelle et d'en avoir une expérience et des connaissances pratiques (et peut- être de se faire un mentor) consiste probablement à travailler dans une petite entreprise où les futurs entrepreneurs seront en contact avec des entrepreneurs qui gèrent leur propre affaire. Cette expérience offre en outre un avantage très important, c'est la création d'un réseau sûr de personnes-ressources dont nous avons parlé plus tôt.

2) Pour ce qui est des aptitudes à diriger, qui sont importantes pour l'entrepreneur qui vent réussir, on peut pousser les postulants à participer ou à assister à des activités de direction, peut-être dans des ateliers de consultations ou par des activités bénévoles qui leur permettraient de développer davantage ces aptitudes.

3) En étant membre actif des Chambres de commerce ou des Jeunes chambres de commerce locales, on peut élargir ses réseaux, ses connaissances et mieux voir les besoins et les idées concernant les petites entreprises.

4) Les jeunes qui étudient encore peuvent gagner à participer à des activités de réalisations par les jeunes ou à s'engager dans divers clubs.

5) Les groupes locaux d'animateurs de soirées donnent l'occasion d'acquérir l'art de parler en public et s'entraîner à le faire.

6) De nombreux groupes et organisations professionnels peuvent aider à acquérir les aptitudes du futur entrepreneur.

7) On devrait encourager le futur entrepreneur à faire la connaissance des divers conseillers pour petites entreprises de sa région.

8) L'entrepreneur dispose d'une grande quantité d'instructions et d'idées s'il consulte les nombreux livres et magazines qui existent sur le marché; on peut citer Entrepreneur, Venture et Choices (nouveau magazine spécialement destiné aux femmes chefs d'entreprises).

Les bibliothèques des collèges pourraient envisager de se constituer une section spéciale rassemblant tous ces documents utiles en y ajoutant les brochures et les articles se rapportant aux "jeunes entrepreneurs". Il suffira peut-être ensuite au jeune étudiant de voir des exemples réels et de profiter des ressources de sa collectivité pour avoir une meilleure idée personnelle de cette possibilité de carrière.

Pour résumer, les possibilités de formation du futur entrepreneur sont nombreuses et variées; elles sont souvent orientées personnellement, la formation pratique étant un élément essentiel, l'observation directe et l'expérience pratique des atouts importants.

Autres programmes et services

Maintenant que nous avons passé en revue certains des traits caractéristiques des entrepreneurs, leurs motivations, les facteurs de déclenchement et enfin les possibilités de formation académique ou non, j'aimerais aborder l'élaboration de programmes et de services à l'intention des futurs entrepreneurs. Étant donné que nous représentons un vaste éventail de services d'orientation professionnelle, je veux vous faire part de l'expérience que j'ai eu cette dernière année de certains programmes albertains.

Première chose intéressante, on a embauché un peu partout dans la province des conseillers d'orientation professionnelle pour les centres albertains d'orientation professionnelle (Alberta Career Centres), ayant au moins cinq ans d'expérience des entreprises et bien sûr des compétences et une expérience en orientation professionnelle.

En deuxième lieu, grâce à l'initiative de Barry Day, alors chef de la Direction des services professionnelles et actuellement directeur des Services de formation du

ministère de la Main-d'oeuvre de l'Alberta, et sous sa direction, les deux conseillers ayant le plus d'expérience pratique des entreprises ont été choisis pour aider à parfaire la formation du personnel d'orientation professionnelle de toute la province.

Étant l'un des deux conseillers invités à travailler sur ce projet, j'ai participé à la création d'un atelier d'une demi-journée intitulé Training for Trainers Workshop (Atelier de formation pour instructeurs), destiné à aider les orientateurs professionnels à accroître leurs connaissances générales pour cette option professionnelle. Et la plupart des notions que j'ai discutées ce matin sont des éléments-clés de cet atelier.

On a aussi prévu dans toute la province des séances de formtion pour que tous les conseillers du ministère aient la possibilité d'en apprendre davantage sur l'esprit d'entreprise.

Mon collègue, Max McLean, et moi-même avons tenu dans toute la province, en dehors des centres de formation professionnelle, de nombreux ateliers pour la formation des instructeurs sur l'esprit d'entreprise. Max a eu une expérience étendue et variée puisqu'il s'est adressé à notre personnel dans nos murs, au grand public lors de tribunes ouvertes et directement aux étudiants des écoles secondaires lors de "journées d'information sur les carrières". Je crois que cette fin de semaine, il tient un atelier pour un groupe d'enseignants dans le cadre de leur congrès annuel.

De mon côté, mon expérience m'a confirmé que de plus en plus d'orienteurs professionnels souhaitent avoir une meilleure compréhension de l'option de la création d'entreprises. Je me suis adressée récemment à un groupe de 15 conseillers d'orientation professionnelle pour les étudiants de dernière année des écoles secondaires de la région de Calgary et j'ai été frappée par leur grand désir de se perfectionner en acquérant une meilleure connaissance de la création d'entreprises. Depuis, nous avons reçu des demandes de conseillers scolaires d'autres régions souhaitant bénéficier des mêmes séances de formation.

Plus tard, cette année-là, nous avons ajouté un troisième élément à notre programme qui comportait déjà un film vidéo et la séance de formation des instructeurs; il s'agit de la distribution d'une publication très pratique intitulée So What's an Entrepreneur Anyway? (Qu'est-ce donc qu'un entrepreneur?). Cette brochure colorée, directe et très utile comprend des renseignements pouvant aider celui qui cherche à savoir ce qu'est un entrepreneur, comment débuter dans ce métier, comment

se préparer et comporte également une première étude excellente de quelques-unes des nombreuses ressources disponibles si on veut une aide supplémentaire. J'en ai apporté quelques exemplaires que je vais vous distribuer.

Une affiche également colorée et attrayante a été dessinée pour accompagner la brochure et être distribuée aux orienteurs, dans toute la province.

Comme je l'ai déjà signalé, le documentaire vidéo intitulé The Entrepreneur avait été réalisé auparavant et il est actuellement montré à divers groupes albertains. Ce film vidéo consiste essentiellement en une présentation de certains aspects du travail à son compte à l'intention des jeunes de 18 à 30 ans et peut permettre d'envisager avec un oeil neuf de démarrer sa propre affaire. J'ai apporté un exemplaire de The Entrepreneur et si nous n'avons pas le temps de le passer au cours de mon exposé, je serais heureuse d'arranger une protection pour ceux qui sont intéressés à la fin de cette séance.

Un petit "mode d'emploi" accompagne le film vidéo pour aider les orienteurs qui l'utilise comme expérience d'apprentissage indépendante. Là encore les documents annexes indiquent quelques-unes des caractéristiques principales, etc.

Passons maintenant au conseil proprement dit, qu'il s'adresse à une personne ou à un groupe. Je vais une fois encore vous faire part de mon expérience albertaine en vous donnant quelques exemples.

Du fait de mes antécédents dans le secteur des petites entreprises, un collègue du Career Centre de Calgary m'a demandé si je voulais présenter un exposé s'adressant à des personnes entre deux emplois sur les autres possibilités pour 9 à 5 options de travail. Mon exposé informait surtout sur les options d'emploi comme le partage des tâches, l'horaire souple, la semaine de travail réduite volontairement et comportait une brève discussion sur le travail à son compte comme option. Au cours de cette réunion, un groupe de personnes intéressées par la petite entreprise s'est constitué spontanément. Il s'est réuni plusieurs fois au Career Centre, pendant plusieurs semaines. En reprenant contact avec ce groupe par la suite, avec l'intention de voir si le Career Centre pouvait offrir d'autres "services" à des groupes de ce genre, j'ai posé la question à l'un des membres qui m'a répondu que non. Après avoir évalué ce que le groupe avait connu comme expérience pour voir ce que nous aurions pu offrir d'autre, j'en suis venue à la même conclusion.

Dans le cadre normal des services courants, comme "Between Jobs" (Entre deux emplois), on avait offert à

ceux que l'entreprise de petite envergure intéressaient de se documenter davantage et, dans ce cas, de recueillir des données importantes en tant que groupe sur ce que l'emploi suppose, sur ces avantages et ses inconvénients, sur les ressources disponibles, sur le genre de réseau nécessaire et surtout sur la possibilité d'envisager librement et en s'aidant mutuellement une autre carrière et d'intégrer ces connaissances et ces renseignements au processus de décision concernant la carrière.

Lorsque j'envisage la création de programmes ou de services ou que j'examine les outils particuliers pouvant être prévus pour le counselling, mon expérience (tant personnelle de l'entreprise que de conseillère d'orientation professionnelle travaillant avec des orienteurs professionnels) me dicte plusieurs remarques finales pour le counselling:

1) On ne naît pas entrepreneur, on le devient et les ressources, les modèles et l'apprentissage par l'expérience sont des éléments très importants.

2) Lorsque le conseiller connaît certaines des caractéristiques de l'entrepreneur éventuel, cela peut l'aider à suggérer aux personnes intéressées d'étudier davantage cette option.

3) La documentation (obtenue directement des conseillers ou dans les bibliothèques et les centres de ressources) sur les ressources, les programmes de formation, etc. peut être utile.

4) Il est important que l'entrepreneur "rassemble de la documentation" et "étudie les possibilités" pour prendre une décision et on ne doit déconseiller à personne d'envisager l'entreprise comme option valable, mais il faut encourager et aider les personnes intéressées à rassembler beaucoup de renseignements et à étudier de l'intérieur et de l'extérieur l'opportunité d'un tel choix aussi longtemps et aussi intensément que possible.

5) Pour finir, il est très important que nous, les conseillers, soyons conscients de nos préventions personnelles pour ou contre cette possibilité de carrière et que nous élargissions nos connaissances et notre compréhension des réalités du métier d'entrepreneur afin de faire la part des mythes qui l'entoure.

Si vous avez choisi cet exposé de la Consultation nationale sur l'orientation professionnelle 1986 intitulé "Orientation des nouveaux entrepreneurs", c'est sans doute que cet aspect du counseilling vous tient à coeur et j'espère que mon exposé vous sera profitable.

BIBLIOGRAPHIE

Baumback, C.M. & Mancuso, J.R. Entrepreneurship and Venture Management, New Jersey; Prentice-Hall

Brackhaus, R.H. "The Psychology of the Entrepreneur", p. 39-57 Encyclopedia of Entrepreneurship, C.A. Kent, D.L. Sexton and K.H. Vesper (eds.), Prentice-Hall, 1982.

Drucker, P.F. Innovation and Entrepreneurship, New York: Harper and Row, 1985.

Gillis, Phyllis. Entrepreneurial Mothers, New York: Rawson Associates, 1984.

Naisbitt, J. Megatrends: Warner Books: New York, 1982.

Naisbitt, J. & Aburdene, P. Re-inventing the Corporation, New York: Warner Books, 1985.

Shapiro, A. "The Entrepreneurs: Corporate Heroes or Lousy Managers", The Wharton Magazine, University of Pennsylvania, 1978.

Shapiro, A. "The Displaced, Uncomfortable Entrepreneur", Partners Journal, Columbus, Ohio.

Shein, E.H. Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs, Reading Mass: Addison-Wesley, 1978.

Shein, E.H. Career Anchors, Discovering Your Real Values, San Diego: University Associates, 1985.

CALCULEZ LE Q.I. DE VOTRE PETITE ENTREPRISE

1. Quelle est le pourcentage des petites entreprises sur l'ensemble des entreprises canadiennes?

   a) 50 %
   b) 96 %
   c) 68 %

2. Combien y a-t-il d'employés dans une petite entreprise?

   a) moins de 10
   b) moins de 50
   c) moins de 100

3. Quel pourcentage d'emplois offrent les petites entreprises au Canada?

   a) 23 %
   b) 12 %
   c) 37 %

4. Quel nombre total d'emplois représentent les petites entreprises?

   a) un million
   b) 2,6 millions
   c) 1,8 million

5. Quel pourcentage des nouveaux emplois est offert par les petites entreprises?

   a) plus de 50 %
   b) 30 à 40 %
   c) moins de 25 %

6. Quel pourcentage des entreprises de services, de construction, de fabrication et de commerce sont classées petites entreprises?

   a) moins de 55 %
   b) de 55 à 85 %
   c) plus de 85 %

LE QUESTIONNAIRE DE L'ENTREPRENEUR

1. Face à un problème l'entrepreneur va plutôt:

   a) demander de l'aide à un ami proche;
   b) faire appel à un inconnu qui est un expert reconnu;
   c) tenter de résoudre le problème seul.

2. L'entrepreneur est plutôt comme le coureur de fond qui fait de surtout de la compétition pour:

   a) utiliser son énergie et se garder en forme physiquement;
   b) avoir la satisfaction de battre les autres concurrents;
   c) améliorer son meilleur temps sur la distance.

3. Les entrepreneurs sont surtout motivés par le besoin de:

   a) atteindre un objectif qui a une plus grande importance sur le plan personnel;
   b) se faire connaître du grand public;
   c) prendre en mains sa fortune et d'autres personnes.

4. Les entrepreneurs croient que la réussite ou l'échec d'une nouvelle affaire dépend avant tout de:

   a) la chance ou du destin;
   b) l'aide et de l'approbation des autres;
   c) leurs propres forces et aptitudes.

5. Si on lui donne la chance de gagner gros, que va choisir l'entrepreneur de préférence:

   a) jouer aux dés en ayant une chance sur trois de gagner;
   b) tenter de résoudre un problème en ayant une chance sur trois d'y parvenir dans le délai imparti;
   c) ni a), ni b) parce que les chances de réussite sont trop faibles.

6. L'entrepreneur risque davantage de choisir une affaire:

   a) qui comporte un risque modéré, mais reste délicate;

b) présentant de gros risques, mais également une forte récompense financière;
c) relativement facile et comportant peu de risques.

7. Les bénéfices importent aux entrepreneurs parce que:

a) ils leur donnent les capitaux nécessaires pour mettre à exécution d'autres idées et profiter d'autres possibilités;
b) ils sont le baromètre de leur réussite;
c) la principale raison pour laquelle ils ont accepté le risque de lancer une nouvelle affaire était de se constituer une fortune personnelle (gagner gros).

8. Qu'est-ce qui pour les entrepreneurs a le plus de valeur dans leur travail:

a) l'importance donnée à la concurrence et à l'efficacité;
b) la liberté de décider de la manière dont ils vont utiliser leur temps;
c) la possibilité de créer et de faire de nouvelles choses.

Original anglais tiré de:

Entrepreneurship: A Primer for Canadians

William Jennings, Fondation canadienne d'éducation économique

DIRIGER DES GROUPES DE COUNSELLING D'EMPLOI

Lawrence Shulman
Université de Colombie-Britannique
Vancouver (C.-B.)

Échange de données

L'échange de données est l'un des moyens les plus simples, et pourtant l'un des plus importants, par lequel les membres du groupe peuvent s'entraider. Chacun a vécu des expériences différentes qui lui ont permis d'acquérir des connaissances et qui l'ont mis en contact avec d'autres valeurs et points de vue dont il peut faire profiter les autres membres du groupe. Par exemple, les mères de famille qui sont bénéficiaires d'aide sociale depuis longtemps connaissent des trucs qui leur ont permis de se tirer d'affaire dans leur vécu quotidien. Cet échange est une première étape importante à franchir pour ceux qui envisagent un nouvel emploi. En mettant à profit l'expérience des unes et l'ingéniosité des autres, les mères peuvent se communiquer le nom des services d'aide communautaire auxquels elles ont fait appel. Chaque membre peut contribuer à cette mise en commun, que ce soit pour communiquer des renseignements concrets tels l'adresse d'un bon service de garde d'enfants ou pour échanger des idées sur la façon de passer une entrevue d'emploi. L'animateur pourra également mettre à profit l'expérience des services de counselling de la CEIC pour dispenser des conseils notamment sur la préparation de curriculum vitae, et tous ces renseignements et informations combinés constituent une ressource précieuse pour les membres du groupe.

La méthode dialectique

L'échange de points de vue sur la question en discussion peut susciter un important débat contradictoire. Les membres peuvent se risquer à émettre des idées en se servant du groupe comme d'une caisse de résonance, conscients que leur point de vue sera contesté et qu'ils devront peut-être changé d'idée. Il n'est pas toujours facile de provoquer un débat dans le groupe, et j'indiquerai plus loin comment s'y prendre pour créer cette attitude propice au travail (culture for work). Lorsque cette attitude collective est acquise, la discussion entre deux ou plusieurs membres prend une allure dialectique. En écoutant un membre du groupe

exposer la "thèse", et l'autre "l'antithèse", chaque membre peut à la faveur du débat, faire sa propre "synthèse".

Pour illustrer ce procédé, on pourrait prendre comme exemple l'amorce de la discussion dans une rencontre d'individus membres d'un groupe minoritaire et qui estiment que la discrimination constitue pour eux un obstacle à l'emploi. Dans une certaine mesure, leurs sentiments sont fondés, mais, en se résignant ainsi devant l'impossibilité de la tâche, l'individu peut être amené à éprouver un sentiment d'impuissance et de désespoir et être convaincu à l'avance de l'échec, de sorte qu'il refuse de fournir quelque effort que ce soit. Avant que ces clients ne décident de recourir aux techniques de recherche d'emploi qui leur permettraient de trouver du travail en dépit des obstacles auxquels ils font face, ils doivent d'abord surmonter leurs propres inhibitions.

Il est toujours possible pour le conseiller de provoquer un débat direct sur la question, mais il arrive assez souvent que le client a la sensation, du moins aux premières étapes de la relation, que le conseiller, qui n'appartient pas au groupe minoritaire, ne comprend tout simplement pas le problème. Cette question de divergence entre le conseiller et le client sera abordée plus tard au cours de la matinée. Pour l'instant, le point important que je veux faire ressortir est que le même client, lorsqu'il sera contesté par un autre membre du groupe qui éprouve les mêmes problèmes que lui, devra réagir de façon quelque peu différente. Il importe de noter que la confrontation fait partie de l'entraide. Au lieu de taire les différences, il est bon que celles-ci soient exprimées ouvertement, car ainsi elles peuvent contribuer à faire avancer la discussion. Il arrive que des participants exposent des opinions catégoriques sur un sujet précisément parce qu'ils ont des doutes et cherchent désespérément à faire vérifier leur point de vue.

Les sujets tabous

Chaque membre du groupe apporte avec lui son bagage culturel marqué par les règles de comportement et les tabous de la société en général. Dans les premières étapes de la rencontre, le groupe recrée dans sa micro-société l'"attitude" que les membres ont connue à l'extérieur. Ainsi, il n'est pas question d'aborder directement des sujets tel que l'autorité, la dépendance, l'analphabétisme et le sentiment de crainte devant une nouvelle expérience, car ce sont des sujets considérés

comme tabous. L'une des tâches de l'animateur est d'aider les participants à fonctionner selon de nouvelles normes et ne pas hésiter à défier certains tabous de façon à ne pas entraver le bon fonctionnement du groupe. Chacun sent l'importance et la nécessité d'aborder le sujet sous un angle différent des autres, et chacun ressent différemment l'emprise du tabou. À mesure que la réunion avance, les participants éprouvent de moins en moins de gêne et d'embarras. Nous aborderons plus loin les aptitudes requises pour favoriser la création de ce climat. Il suffit qu'un membre fasse le premier pas et lance le débat, directement ou indirectement, et le groupe se trouve engagé dans la discussion d'un sujet difficile à aborder. En risquant un premier pas, le membre en question permet à d'autres membres, plus craintifs et plus hésitants, d'observer comment on transgresse un tabou. À mesure qu'ils prennent conscience des aspects positifs de la situation, ils sont autorisés indirectement à explorer le domaine jusqu'à maintenant interdit. Ainsi, tous les membres du groupe bénéficient du sentiment particulier d'urgence qui habite le membre qui a fait les premiers pas, ou encore de son niveau peu élevé d'anxiété ou de son goût plus élevé pour le risque.

Le phénomène d'identification au groupe

Une fois que le groupe a réussi à pénétrer un domaine autrefois interdit, il arrive souvent que des participants découvrent, en écoutant les témoignages des autres, des sentiments qu'ils éprouvaient au fond d'eux-mêmes et dont ils n'étaient pas conscients, des sentiments qui parfois ont eu une influence déterminante dans l'orientation de leur vie. Ils découvrent également avec soulagement qu'ils ne sont pas les seuls à éprouver ces sentiments et que les autres participants logent "tous à la même enseigne". Les autres sont moins menaçants et il est plus facile de communiquer avec eux lorsque l'on sait qu'ils partagent les mêmes sentiments. Quand un participant découvre qu'il n'est pas le seul à se sentir écrasé par un problème, il est souvent plus en mesure de mobiliser ses énergies en vue de résoudre efficacement son problème. Le fait de découvrir que ses sentiments sont partagés par d'autres membres du groupe, permet souvent au participant de commencer graduellement à se libérer de l'emprise de ces sentiments. Son sentiment de culpabilité sera moindre s'il découvre que ce sentiment est normal et vécu par d'autres. C'est une des forces de changement les plus puissantes qui puisse résulter du processus d'entraide. L'impact n'est pas

aussi percutant lorsque le sujet, en consultation seul à seul avec son thérapeute, se fait dire que les mêmes sentiments sont vécus par d'autres. Le fait de les entendre exprimer par d'autres et de les revivre dans des séances de thérapie de groupe produit une impression unique.

Par exemple, nous savons que les gens qui perdent leur emploi pour la première fois éprouvent systématiquement la même gradation de sentiments et adoptent des modèles de comportement prévisibles; ils doivent d'abord accepter la perte subie, ils entreprennent les premières démarches en vue de trouver un emploi et, avec les premières désillusions, ils éprouvent un sentiment de panique. Il n'est pas rare en pareil cas que des sujets commencent à douter de leurs aptitudes et de leur valeur en tant que personne. De tels sentiments risquent de compromettre gravement la capacité de ces personnes de mener à bien leur recherche d'emploi, car ils les empêchent de mobiliser leurs énergies à cette fin. Le fait d'entendre d'autres personnes, aux prises avec le même problème, exprimer les mêmes émotions contribue souvent à réduire l'intensité des sentiments et aide à les comprendre. Le sujet accepte alors que ces sentiments sont une réaction normale face au stress causé par la perte de l'emploi, et qu'ils n'ont rien à voir avec sa compétence professionnelle. Cette première acceptation de soi est souvent l'amorce d'un nouveau départ.

Lorsque l'attitude du groupe favorise l'expression ouverte de sentiments, la capacité des membres d'éprouver de l'empathie les uns envers les autres est évidente. Lorsque l'animateur donne le ton en exprimant ses sentiments personnels et en faisant siens les sentiments exprimés par les autres, chaque membre est en mesure d'observer la puissance de l'empathie. Puisque les membres partagent des préoccupations communes, c'est souvent plus facile pour eux que ce ne l'est pour l'animateur de se mettre dans la peau des autres membres. Cette manifestation d'empathie est un agent thérapeutique important autant pour le membre du groupe qui en est l'objet que pour celui qui l'exprime. À mesure que les participants comprennent les sentiments des autres sans les juger sévèrement ils commencent à accepter différemment leurs propres sentiments. Quant à celui qui traverse une période difficile, le fait de se sentir compris et accepté par les groupes peut lui être d'un grand soutien.

Les attentes mutuelles

Les deux rôles de l'entraide sont les attentes des autres et leur compréhension. Pour illustrer, voyons comment les membres d'un groupe réagissent les uns envers les autres. Par exemple, dans un groupe composé de mères bénéficiaires de l'aide sociale depuis longtemps et dont les grands enfants devenaient plus indépendants, l'une d'entre elle a fait part de ses doutes quant à sa capacité de retourner sur le marché du travail. Elle disait qu'elle avait perdu contact avec son domaine de travail (commis de bureau) depuis si longtemps, qu'elle avait l'impression de n'être plus du tout qualifiée pour ce travail. Elle était convaincue de ne pouvoir maîtriser les nouvelles techniques modernes, comme le traitement de textes, qui était maintenant requis sur le marché du travail. Comme elle disait elle-même, "tout ce que je sais faire maintenant c'est de laver des couches, de magasiner, de faire la cuisine, de tenir la maison et de regarder les romans-savon à la télévision." De nombreuses autres participantes ont exprimé des sentiments semblables et lui ont indiqué qu'elles partageaient les mêmes craintes. L'une d'elle a mentionné qu'il y avait des programmes de formation conçus spécialement pour l'aider à acquérir les nouvelles compétences dont elle avait besoin. Elle ne semblait pas vouloir comprendre et continuait de répondre par des phrases classiques commençant par "Oui, mais..." Les autres membres revenaient à la charge, mais toujours elle résistait; finalement, quelqu'un s'adressa directement à elle et l'obligea à se mettre en face d'elle-même. "Tu sais, tous ces sentiments que tu éprouves, je les connais bien parce que j'ai passé par là moi aussi, mais il y a quelque chose que tu peux faire si tu le veux vraiment. Il me semble que tu es convaincue d'avance que tu vas échouer et que tu ne veux même pas essayer. Je pense que ton plus gros problème actuellement, c'est toi-même." La femme qui résistait est demeurée silencieuse un bout de temps, puis, baissant le ton, elle déclara: "Vous savez, mon ex-mari me disait toujours que je n'étais bonne qu'à faire des enfants. Je pense que je me suis mise à le croire. Ce ne sera pas facile de changer après si longtemps." Avec cette reconnaissance et cet aveu, le processus de changement s'est déclenché. Il est vrai que l'animateur du groupe peut de la même manière amener un participant à se mettre en face de lui-même, mais c'est plus facile lorsque le défi est posé par un pair qui fait face aux mêmes problèmes.

À mesure qu'elle évoluera, l'attitude du groupe permettra d'incorporer les attentes des membres qui

exigeront que les autres se risquent à partager le fond de leur pensée et leurs points de vue, à s'écouter les uns les autres, à oublier parfois leurs propres soucis pour aider quelqu'un d'autre et ainsi de suite. Ces attentes favorisent la création d'un climat propice à la discussion. Une autre attente du groupe pourrait être que les membres doivent s'efforcer réellement de résoudre leurs problèmes. À certains moments, lorsqu'un client se sent écrasé et désespéré, c'est précisément cette attente qui peut l'aider à franchir un nouveau pas. Le groupe se soucie assez de lui pour ne pas permettre qu'il abandonne la partie. J'ai déjà vu des participants s'engager dans des actions difficiles, tel que se rendre à une entrevue d'emploi exigeante. Lorsque le groupe s'est réuni la semaine d'ensuite, ceux-ci ont indiqué que l'un des facteurs qui les ont poussés à prendre le risque, était la pensée de retourner devant le groupe et d'admettre qu'ils n'avaient rien fait. Les attentes mutuelles, conjuguées à l'appui mutuel, peuvent constituer un puissant levier de changement.

Solution aux problèmes individuels

Il devrait normalement être possible pour un individu de se présenter devant un groupe d'entraide, d'exposer son problème et de demander qu'on l'aide à le résoudre. Prenons le cas de Jean, membre d'un groupe d'anciens détenus; il avait placé un appel téléphonique dans le cours de sa recherche quotidienne d'emploi et il avait obtenu un rendez-vous pour une entrevue. Même si l'animateur du groupe avait organisé une séance spéciale sur les techniques d'entrevue, l'individu paniquait devant la perspective de se présenter pour une entrevue. Lorsque l'animateur a tenté de savoir d'où provenait ce sentiment d'angoisse, le client a finalement répondu: "Qu'est-ce que je vais dire lorsqu'ils vont me demander ce que j'ai fait au cours des deux dernières années?" C'était une question fondamentale pour tous les anciens détenus qui doivent tenter de gagner la confiance du futur employeur en dépit de leur casier judiciaire. L'animateur a alors demandé aux autres membres du groupe de donner leur avis. Quelqu'un a fait remarquer que Jean se devait de ne rien cacher, parce que s'il faisait un mensonge en partant, il ne pourrait jamais convaincre l'employeur de lui faire confiance. Un autre a fait remarquer que si Jean expliquait en toute honnêteté qu'il avait reconnu son erreur et qu'il avait appris beaucoup de cette expérience, l'employeur éventuel pourrait être impressionné. Un troisième a fait observer qu'après s'être expliqué franchement avec l'interviewer, Jean

pourrait lui dire que, même s'il était conscient des doutes que son cas pouvait soulever, il espérait qu'on lui accorderait la chance de prouver sa loyauté.

Il est important de souligner que les membres du groupe qui offrent ainsi leur aide à leur compagnon d'infortune, s'aident eux-mêmes. Tous les membres du groupe pouvaient s'identifier à Jean, car ils savaient très bien qu'ils pourraient devoir un jour se présenter à une entrevue semblable et répondre aux mêmes questions. En essayant de trouver des moyens d'aider Jean à se préparer pour l'entrevue, ils pouvaient faire le lien entre les idées exprimées et leur propre situation. Voilà un exemple frappant parmi tant d'autres qui montre comment celui qui offre son aide à quelqu'un d'autre dans un groupe d'entraide, se trouve en quelque sorte à s'aider lui-même. On est souvent mauvais juge dans sa propre cause, comme on dit, et on voit plus facilement la paille dans l'oeil du voisin. L'apprentissage global du groupe peut être rehaussé grâce au travail particulier accompli pour résoudre les problèmes de chacun des membres. L'animateur peut intervenir en faisant ressortir les thèmes communs sous-jacents.

La répétition générale est un autre moyen par lequel le groupe d'entraide peut contribuer à résoudre les problèmes, car elle constitue un bon moyen de mettre à l'épreuve de nouvelles idées ou techniques. Dans un sens, le groupe devient un endroit sûr où l'on peut s'aventurer à mettre en pratique de nouveaux moyens de communication et répéter les gestes que le participant craint de ne pouvoir bien accomplir. Pour reprendre l'exemple de tantôt, après que les autres membres du groupe se furent exprimés, l'animateur a proposé de simuler l'entrevue. Cela permettrait à Jean de s'exercer à formuler dans ses propres mots les réponses aux questions embarrassantes. Après quelques moments d'hésitation, Jean accepte de jouer le jeu, fort de l'appui de l'animateur.

Dans le feu de l'action, Jean a oublié le conseil qu'on lui avait donné et a adopté l'attitude de quelqu'un qui semble s'excuser d'avoir fait de la prison. Il n'a pas regardé l'interviewer dans les yeux et a rapidement changé de sujet. L'animateur a demandé aux participants de dire ce qu'ils pensaient de la simulation. Ils ont fait remarquer à Jean qu'il semblait répondre aux questions d'entrevue comme s'il avait quelque chose à cacher. Ils lui ont dit que cette attitude leur aurait fait changer d'idée si jamais ils avaient songé à l'embaucher. L'animateur a demandé à Jean s'il savait pourquoi il trouvait cette partie de l'entrevue si difficile. Après un moment de silence, Jean a indiqué

qu'il n'était probablement pas sûr de pouvoir réellement demander à quelqu'un de lui faire confiance. Il a poursuivi: "Je ne suis même pas sûr de pouvoir me faire confiance à moi-même." L'animateur l'a félicité pour son honnêteté et a invité les autres à partager leurs propres sentiments au sujet d'eux-mêmes et de la confiance en général. Jean écoutait attentivement.

Ce qui est intéressant au sujet de la simulation utilisée comme formule de répétition générale, c'est qu'elle permet souvent de découvrir l'ambivalence latente de l'individu et ses sentiments profonds de résistance qu'il n'a jamais exprimés au cours de la discussion. En plus de donner une chance au sujet de s'exercer, la répétition générale révèle également au groupe, à l'animateur ainsi qu'au sujet lui-même les sentiments avec lesquels celui-ci doit composer pour pouvoir progresser.

Le phénomène "l'union fait la force"

Il est parfois plus facile d'agir en groupe que d'agir seul. Par exemple, à l'intérieur d'un groupe le phénomène de "l'union fait la force" contribue à réduire les risques individuels et à accroître la capacité des membres formant le groupe d'exiger le respect de leurs droits. Un individu peut facilement surmonter ses sentiments de crainte et d'ambivalence s'il agit au sein d'un groupe. Le courage des autres peut contribuer à renforcer le sien. Par exemple, il se peut que les membres d'un groupe en particulier soient déçus des services de counselling offerts. Ils espéraient se voir offrir des emplois et non du counselling de groupe. Ce sentiment négatif peut demeurer sous-jacent à toute la discussion et le groupe a ainsi "l'illusion du travail"; la discussion se déroule normalement, les participants adoptent les propositions l'une après l'autre, effectuent les exercices requis et disent peut-être ce qu'ils croient que l'animateur veut entendre. L'ennui avec l'illusion du travail, c'est qu'elle peut remplacer le travail réel. En réalité, rien, aucun changement, ne se produit.

Il est compréhensible que l'animateur ne veuille pas entendre les sentiments négatifs, surtout s'il manque de confiance en lui-même et que c'est le premier groupe qu'il anime. Cependant, le bon animateur saura qu'il y a moyen d'annuler l'effet inhibiteur des sentiments négatifs en les faisant remonter à la surface. Il vaut beaucoup mieux pour l'animateur de faire en sorte que ces sentiments soient exprimés ouvertement, car alors il peut en toute honnêteté essayer de les dissiper, au lieu

d'attendre que ceux-ci viennent à la longue empoisonner subtilement le travail du groupe en se faisant jour sous forme d'apathie, de passivité ou d'hostilité ou de toutes sortes de manifestations du genre qui sont beaucoup plus désagréables pour l'animateur que toute expression directe de sentiments négatifs. J'aborderai plus loin la question de la résistance et de la réaction négative lors des premières rencontres. Pour l'instant, le point important à saisir est que le phénomène de "l'union fait la force" peut aider les membres du groupe à avoir le courage d'exprimer ce qu'ils ressentent réellement et non ce qu'ils croient que l'animateur veut qu'ils disent.

L'entraide en bref

Un certain nombre de techniques d'entraide ont été exposées et illustrées, mais il est évident que le phénomène de l'entraide ne se produit pas spontanément. En fait, nous avons déjà pour la plupart d'entre nous vécu des expériences en tant qu'animateur ou membre de groupes dans lesquels le phénomène de l'entraide n'était pas très évident. C'est qu'en fait, les participants laissés à eux-même ne se portent pas spontanément vers les autres. En fait, c'est plutôt le contraire qui se produit, les membres du groupe ayant naturellement tendance à demeurer fermés aux problèmes des autres.

C'est pour cette raison que la présence d'un animateur est nécessaire. Son rôle consiste notamment à aider les participants à surmonter les obstacles qui risquent d'entraver le phénomène de l'entraide. En plus de fournir des conseils et des renseignements précis sur la recherche d'emploi, l'animateur a aussi la responsabilité de sensibiliser les participants aux rôles qu'ils seront appelés à remplir comme membres d'un groupe d'entraide. Dans la prochaine section, j'exposerai, avec exemples à l'appui, comment l'animateur doit s'y prendre pour aider le groupe à surmonter ces obstacles.

Phases du travail

- Préliminaire - prise de contact/réaction honnête
- Sujets tabous -- indirect -- ennuyeux
- Famille - dernier travailleur
  "Vous avez un emploi!"

Début

- L'acquisition d'aptitudes
  - expliquer le but

- expliquer le rôle
- susciter des réactions
- attentes mutuelles

- L'histoire de ma mère
- Enfants des rues/grossesse chez les adolescentes

Illustration: Le bien-être social

- Nid vide
- Le travailleur les a envoyés
- Ambivalence
- Exercices préliminaires ... "passe-temps préférés, (red letter days)... présentations ... etc., divergences d'opinions, "qui est vraiment nerveux...?" Pas prêt ...
- Déclaration préliminaire ... donne le ton - classer les problèmes (prise de contact ... essai?)
- (Handles for work)/expliquer le rôle

J'ai commencé par leur dire que tous les membres du groupe avaient un certain nombre de choses en commun: "Vous avez tous de grands enfants qui deviennent plus indépendants et par conséquent, vous commencez à songer à ce que vous aimeriez faire lorsque les enfants seront partis. Je sais, pour avoir déjà travaillé avec des mères comme vous, que de nombreux obstacles se présentent lorsqu'il s'agit ne serait-ce que de songer à chercher un emploi. Certaines d'entre vous éprouvez peut-être des sentiments contradictoires devant la perspective de laisser les enfants seuls à la maison. D'autres se demandent peut-être si elles ont encore la capacité d'occuper un emploi -- certaines d'entre vous n'ont pas travaillé depuis des années et d'autres n'ont jamais réellement occupé de poste à temps plein. Bien que vous ayez déjà toutes démontré votre capacité d'exécuter une tâche importante, à savoir élever les enfants et tenir une maison, certaines d'entre vous continuent toujours de manquer de confiance, craignent les entrevues, la concurrence de femmes plus jeunes avec plus d'expérience, ou tout simplement doutent de leurs capacités. Pour celles d'entre vous qui sont prêtes à se lancer sur le marché du travail, la course aux emplois doit vous apparaître comme extrêmement accablante. Je me rends compte également que certaines d'entre vous ne sont pas tellement pressées de chercher un emploi pour le moment; en fait, vous n'êtes peut-être pas tellement emballées à l'idée de participer à ce groupe.

Pour la ménagère qui songe à occuper un emploi salarié à temps plein, les étapes à franchir et les facteurs à considérer sont nombreux; c'est pourquoi nous avons constitué ce groupe pour que vous puissiez partager vos préoccupations, et peut-être même vous aider les unes les autres à trouver des solutions. Cela aide beaucoup de savoir que d'autres éprouvent les mêmes sentiments que soi; une sorte de sensation que tout le monde est dans le même bateau. Ma fonction en tant qu'animatrice est de vous aider à vous aider les uns les autres. J'essaierai de vous aider à communiquer entre vous, à vous écouter les unes les autres, à vous appuyer mutuellement, à faire part de vos expériences et dégagerai de la discussion les points importants susceptibles de vous être utiles. L'important est que ce doit être votre groupe et c'est à ce titre qu'il vous sera utile.

Voilà à peu près ce à quoi se résume le groupe. Quant à moi, mon rôle est de vous aider. J'aimerai connaître vos réactions sur quelques-uns des problèmes que j'ai soulevés. Est-ce que certains de ces problèmes vous semblent familiers? Croyez-vous que le groupe peut vous aider? Je vous invite à partager pendant un certain temps avec les autres membres du groupe, à échanger en quelque sorte sur vos problèmes mutuels, et à tenter de découvrir si vous croyez que le groupe peut vous aider. Y a-t-il quelqu'un qui veut commencer?

Mes remarques ont été suivies d'un bref moment de silence.

J'ai ajouté en souriant que j'étais consciente qu'il n'était pas facile d'être la première à prendre la parole dans un groupe et que je leur accordais quelques minutes supplémentaires. Après un bref moment, Johanne a levé la main et je l'ai invitée à parler. Elle dit qu'elle avant songé à retourner sur le marché du travail, mais que chaque fois qu'elle mentionnait cette possibilité devant les enfants, ceux-ci semblaient contrariés. Je lui ai demandé de nous en dire plus à ce sujet. Que disaient les enfants? Elle a dit que son petit garçon de dix ans semblait bouleversé à l'idée qu'elle devait participer à une session de groupe en prévision de son retour sur le marché du travail. Il lui avait demandé qui s'occuperait de préparer le souper lorsqu'elle ne sera plus à la maison. Je lui ai demandé si elle pouvait se rappeler les sentiments qu'elle a éprouvé lorsqu'il lui a dit cela. Elle a dit qu'elle se sentait méchante, comme si elle l'abandonnait. Je lui ai demandé si elle ne croyait pas que la véritable question du petit était: "Qui va s'occuper de moi à la maison lorsque je vais revenir de l'école?", et si cela ne l'avait pas frappée dans le mille et fait ressortir toute l'ambivalence de ses

sentiments. Elle a dit que oui, d'autant plus qu'elle se sentait déjà coupable du fait qu'elle était divorcée. J'ai fait remarquer que la situation devait être encore pire pour lui puisqu'il avait déjà perdu son père et qu'il risquait maintenant de perdre sa mère.

J'ai fait observé que Johanne avait ouvert la discussion en exposant un des problèmes les plus pénibles auxquels doivent faire face les mères de familles qui vivent une situation semblable, et que la plupart des membres du groupe ont probablement déjà vécue. J'ai demandé si d'autres voulaient commenter les propos de Johanne, ou encore proposer un autre sujet de discussion. Nous ne pourrions certainement régler tous les problèmes avant la pause-café (quelques-unes ont souri), mais peut-être que nous pourrions faire un survol des principaux problèmes. Louise a dit qu'elle avait éprouvé les mêmes sentiments le premier jour qu'elle est retournée au travail. Les enfants ont commencé à être capricieux, et pendant quelques semaines, ils ont été insupportables. Elle a également songé à revenir sur sa décision, mais finalement elle a réuni les enfants et a discuté longuement avec eux de la situation. Ils ont dit que la présence de leur mère à la maison leur manquait et de son côté elle a indiqué que cela lui manquait aussi d'être à la maison. Puis elle leur a expliqué pourquoi elle avait besoin de travailler et que cela ne signifiait pas qu'elle ne les aimait plus. Elle leur a dit également qu'elle n'allait pas changer d'idée, et qu'ils feraient mieux de s'organiser en conséquence. Elle a eu l'impression que le fait de clarifier les choses avait aidé beaucoup et que tout allait beaucoup mieux par la suite. En fait, les enfants étaient mieux disposés et s'offraient même à exécuter certaines tâches domestiques. Theresa a indiqué que selon elle, c'était la meilleure chose qui pouvait jamais arriver à ses enfants. Ils ont commencé à assumer leurs propres responsabilités dans la maison, et plus elle se sentait mieux dans sa peau, plus la relation avec les enfants s'améliorait.

L'autorité

Lorraine a fait remarquer que c'était très bien de parler de toutes ces choses, mais qu'en définitive le fait demeurait qu'il n'y avait pas d'emplois qui s'offraient à elle. Elle a poursuivi en disant que la travailleuse sociale qui s'occupait d'elle l'avait poussée à envisager de prendre un emploi pour un certain temps, mais que la travailleuse sociale était une jeune fille non mariée et qu'elle ne pouvait pas comprendre combien ce serait difficile pour elle. Elle a dit

qu'elle avait l'impression que la travailleuse sociale l'accusait en fait d'être paresseuse et que si elle voulait simplement se grouiller un peu, ce serait bien. Cela l'avait blessée et elle avait tout simplement arrêté d'écouter. Après son intervention, dans laquelle on sentait beaucoup d'agressivité, elle s'est tournée vers moi et m'a fixée dans les yeux. Je lui ai dit que peut-être que sa travailleuse sociale croyait réellement qu'elle avait besoin d'encouragement. Elle a éclaté de rire.

Hélène a raconté qu'il y avait beaucoup de problèmes qui lui rendaient la vie difficile, à commencer par le transport. Elle n'avait pas d'auto, les horaires d'autobus dans son secteur laissent à désirer, et elle ne croyait pas que son tratir; je me suis contentée d'écouter.

J'ai interrompu la conversation en disant que Lorraine avait soulevé un point important un peu plus tôt et que je m'étais esquivée parce que je ne me sentais pas à l'aise. Elle avait fait allusion à sa travailleuse sociale qui ne l'avait pas réellement comprise. Au lieu d'écouter, j'avais pris tout de suite la défense de la travailleuse sociale. Je suis sûre que toutes, elles avaient déjà rencontré des personnes qui donnent des conseils sans vraiment comprendre le problème et elles se demandaient probablement si je serais une personne de ce genre. Je ne voulais pas répéter la même erreur qu'eux, et je savais que le seul moyen de les aider était d'essayer de les comprendre.

Quelqu'un m'a demandé si j'avais des enfants. J'ai dit que non et qu'en fait, je n'avais jamais connu le chômage. J'ai dit que j'avais toujours eu un emploi depuis que j'avais terminé mes études. Je me sentais vraiment comme une étrangère dans ce groupe. "En bien, ne vous inquiétez pas trop, au train où vont les choses avec tous ces programmes de réduction, vous pourriez être chanceuse et perdre bientôt votre emploi aussi", me dit Lorraine en riant. Cette blague a eu pour effet de détendre l'atmosphère au grand soulagement des autres membres du groupe. Je leur ai dit qu'en attendant ce jour chanceux, elles devront m'apprendre ce que c'est que d'être en chômage et en même temps d'avoir à élever des enfants. Je leur ai dit aussi que si jamais elles sentaient que je ne les comprenais pas, j'aimerais qu'elles me le fassent savoir. "Ne vous inquiétez pas, m'a dit Lorraine en riant, on va vous le dire." Je leur ai demandé ensuite si elles pensaient qu'on pourrait reprendre les points de discussion qui avaient été soulevés plus tôt. Je pourrais les énumérer et elles décideraient lesquels sont les plus importants et ceux-ci

pourraient être discutés au début de la séance de la semaine prochaine.

Les membres ont accepté ma suggestion de reprendre quelques-uns des points énumérés dans la liste de problèmes. Fran, qui n'avait pas encore pris la parole, a fait remarquer que bien qu'elle fut d'accord avec quelques-uns des commentaires formulés sur les avantages pour les enfants d'acquérir davantage d'indépendance, elle pouvait comprendre Johanne qui ne se sentait pas bien de les laisser seuls pour aller travailler; elle avait elle-même éprouvé les mêmes sentiments. Je l'ai invitée à s'exprimer davantage sur ce sujet. Elle a dit que dans sa tête elle pouvait comprendre tous les avantages qu'il y avait pour elle à sortir de la maison et que ce serait probablement bon pour les enfants qu'ils acquièrent une certaine indépendance. "Mais il y a tout un monde, n'est-ce-pas, dit-elle après un moment de silence entre la raison et les sentiments que vous érpouvez dans votre coeur." Et, avec des sanglots dans la voix, elle a ajouté: "Parfois, j'ai eu l'impression d'avoir échoué en tant que femme lorsque mon mariage s'est dissous, et maintenant je suis en train d'échouer comme mère."

J'ai dit que Fran venait de partager avec nous quelque chose d'important et je me demandais si quelqu'un d'autre n'avait pas déjà vécu les mêmes sentiments. Theresa, qui avait réagi antérieurement lorsque Johanne avait mentionné comment les enfants avaient réagi positivement lorsqu'elle était partie pour le travail, s'est adressée directement à Fran et lui a dit que même si elle estimait qu'elle avait bien fait de décider de retourner au travail, elle oubliait parfois comment il avait été pénible pour elle d'en arriver à cette décision. Elle avait vécu exactement la même chose que Fran. Elle se rendait compte aujourd'hui qu'elle avait été sans pitié pour elle-même, qu'elle se sentait la seule coupable de son divorce, et qu'elle avait pris sur elle la responsabilité de tous les problèmes des enfants. Maintenant, avec le recul, elle constatait qu'elle avait très bien réussi à élever les enfants toute seule, avec les moyens qu'elle avait. Après tout, son mari s'en était tiré sans trop de frais, il avait fui toute responsabilité, financière ou autre, à l'égard des enfants. Elle était restée avec eux et, en dépit des problèmes, les enfants savaient qu'elle les aimait réellement. Il n'est pas nécessaire qu'elle soit tous les jours à la maison pour pouvoir leur dire au retour de l'école qu'elle les aimait. Il était temps qu'elle commence à penser à elle et que c'était la même chose pour Fran. Si Fran décidait de penser à elle, elle

deviendrait à la longue une bien meilleure mère de famille et elle pourra apporter plus aux enfants.

J'ai demandé à Fran et à Johanne, ainsi qu'aux autres qui éprouvaient un sentiment de culpabilité à l'idée de devoir laisser les enfants, si le témoignage de Theresa les avait aidé. Elles ont dit que oui, et Johanne, qui avait soulevé la question à l'origine, a dit que le seul fait d'entendre que d'autres personnes éprouvaient les mêmes sentiments et que Theresa avait pu s'en libérer malgré son sentiment de culpabilité pouvait être utile. Je leur ai dit qu'elles avaient toutes travaillé fort aujourd'hui et qu'elles avaient fait preuve de beaucoup de courage en soulevant la question et en la débattant aussi ouvertement, et que cela était déjà un début de solution.

Comme le temps passait, j'ai demandé si nous pourrions envisager de discuter plus à fond la question des rapports avec les enfants la semaine prochaine. Nous pourrions par exemple discuter de la façon dont il faut annoncer aux enfants les projets de retour au travail; que faut-il s'attendre d'eux en toute justice? Comment les aider à exprimer leurs sentiments au sujet du retour au travail? Et toutes les autres questions auxquelles elles pourraient songer au cours de la semaine. Nous pourrions aussi parler des autres barrières qui les empêchaient de chercher et de trouver de l'emploi. Peut-être que chaque semaine, nous pourrions prendre une ou plusieurs de ces questions, et si tout le monde met la main à la pâte, comme elles l'ont fait aujourd'hui, et si de mon côté j'interviens pour apporter l'aide voulue au bon moment, nous pourrons atteindre notre but qui est celui de les aider à surmonter ces barrières. En s'aidant les unes les autres, elles pourront y arriver, j'en suis sûre. Comme première expérience aujourd'hui, je crois que c'est une réussite. Les participantes semblaient d'accord avec moi.

J'ai poursuivi en disant: "Il ne nous reste maintenant quelques minutes; c'était notre première séance et j'aimerais connaître vos impressions. Je trouve important que vous vous sentiez tout à fait libres de faire part de vos réactions à n'importe quel moment au cours de la séance. Johanne a mentionné que cela aidait beaucoup de savoir que d'autres ressentaient les mêmes choses. Theresa a dit que même si elle avait encouragé Johanne et Fran à se prender en main, elle avait encore probablement à se convaincre elle-même de le faire. J'ai dit que c'était un bon exemple d'entraide, telle que je la conçois. Quand vous aidez un membre du groupe à solutionner un problème, c'est tout le groupe qui en bénéficie." Prenant la parole pour la première fois,

Sara a dit que même si elle n'avait rien dit au cours de la séance, les témoignages des autres l'avaient aidée. Elle espérait pouvoir participer davantge à l'avenir. J'ai dit que chaque membre du groupe commencerait à son propre rythme et que je sentais dans son attitude et celle d'autres qui n'avaient pas pris la parole souvent, qu'elles étaient quand même très intéressées. Et je sentais que certaines participantes, qui n'étaient pas intervenues beaucoup dans la discussion, marquaient leur approbation d'un signe de tête.

J'ai ensuite demandé aux personnes qui se sont senties poussées par leur travailleur social à venir participer à cette séance de s'exprimer. J'ai pensé que cette obligation avait dû les indisposer. Louise a dit que cela l'avait agacée, mais qu'après avoir écouté les témoignages, elle était d'avis que ce ne serait pas une si mauvaise idée après tout. Je lui ai demandé pourquoi et elle m'a dit que moi au moins j'essayais de comprendre ce qu'elle vivait, que je ne me croyais pas supérieure à elle et que j'avouais ne pas avoir toutes les réponses. Je lui ai dit que je croyais pouvoir leur être utile uniquement si je pouvais comprendre, et que le groupe, elle comprise, avait déjà commencé mon éducation et que je semblais être un sujet prometteur. Puis elle ajoute en riant que je pourrais passer le cours après tout.

Cathy a dit qu'elle s'était jointe au groupe avec l'idée bien arrêtée de retourner sur le marché du travail. Elle n'éprouvait pas les mêmes problèmes que les autres, bien qu'elle se fut reconnue dans certains témoignages. Son problème était qu'elle n'était pas sûre d'avoir l'expérience de travail rémunéré nécessaire pour obtenir un travail sur un marché où la concurrence est si forte. Elle n'était pas sûre que le groupe l'aiderait à régler ses problèmes. J'ai dit que cela aussi était une question importante, et j'ai demandé s'il n'y aurait pas lieu de l'inscrire parmi les premières questions à l'ordre du jour. Comment tirer le maximum de ce qu'elles avaient de façon à se faire valoir sur un marché du travail hautement concurrentiel. Les autres membres ont convenu que ce serait là un point important à discuter. J'ai remercié Cathy d'avoir soulevé un point au sujet de la première rencontre. Par sa franchise, elle avait attiré notre attention sur un autre problème. J'espérais que tous les autres feraient de même, car il était important d'être honnête les uns envers les autres pour que la rencontre soit fructueuse.

Comme la période d'évaluation tirait à sa fin, j'ai signalé qu'il y avait trois règles à suivre. J'ai expliqué que les membres sont censés venir à chacune des réunions hebdomadaires et que les partages à l'intérieur

du groupe demeuraient confidentiels. J'ai indiqué également que si quelqu'un désirait se retirer du groupe à un moment ou l'autre avant la fin de la session de huit semaines, elles était d'accord pour venir s'expliquer devant le groupe avant de démissionner. Toutes était d'accord pour dire que ces règles étaient raisonnables.

Louise a demandé si la règle concernant le caractère confidentiel s'appliquait aussi au travailleur social. J'ai expliqué que je devrais informer leur travailleur social si elles abandonnaient la session puisque cela était prévu dans l'entente que nous avions conclue avec leur travailleur social; cependant, il n'est pas question de lui communiquer ce qui a été partagé dans le groupe. J'ai pensé qu'elles pourraient vouloir à l'occasion que je transmettre certaines informations à leur travailleur social, mais que nous en discuterions le cas échéant et que je ne le ferais qu'avec leur permission. Louise a dit que cela lui semblait raisonnable.

Je les ai ensuite félicitées pour cette première journée bien remplie. Je leur ai dit que nous étions tous un peu nerveux parce que c'était une première rencontre, mais que c'était un début prometteur. La séance a été levée à ce moment-là, mais la plupart des participantes sont demeurées sur place pour bavarder avec moi et avec les autres tout en sirotant un bon café bien chaud.

CONSULTATION EN GROUPES STRUCTURÉS DANS LES CENTRES D'EMPLOI

William E. Schulz
Université du Manitoba
Winnipeg (Manitoba)

Introduction

Règle générale, la raison d'être des groupes n'est pas de procéder à une introspection ou d'aider les membres à s'améliorer et à mieux se comprendre, mais plutôt d'accomplir une tâche précise, d'établir un plan d'action ou de se soumettre à un apprentissage dirigé (Seaman, 1981). C'est certainement le cas pour les groupes de consultation homogènes composés de chercheurs d'emplois, par exemple les jeunes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, qui ont peu d'expérience de travail ou n'en ont pas et qui sont actuellement sans emploi. Les femmes qui retournent sur le marché du travail et les épouses isolées pourraient certainement tirer profit d'un groupe de consultation axé vers des tâches précises.

Cela ne signifie pas que les groupes structurés de consultation doivent fonctionner dans le cadre d'un enseignement formel ou de séances d'information sur les carrières où l'on distribue aux membres des données sur les emplois, où on les incite à lire des descriptions d'emplois et où ils doivent s'asseoir devant un écran d'ordinateur. En fait, la consultation auprès de groupes structurés et homogènes est un processus interactif dans lequel les membres du groupe prennent des décisions, s'aident et peuvent apprendre les uns des autres. Le groupe structuré est un groupe de travail avec des tâches à accomplir, au sujet desquelles les membres prennent des décisions et agissent. Si ce type de groupe a un but précis, il n'en présente pas moins tous les avantages du travail avec des pairs, tels l'apprentissage des relations interpersonnelles et la cohésion du groupe. Yalom (1975) soutient que l'apprentissage des relations interpersonnelles signifiait apprendre des autres membres du groupe l'impression que chacun produit par ses habitudes, ses manières, ses idées. Ce procédé permet à chacun de devenir plus confiant et de consulter les autres en cas de difficulté. La cohésion du groupe était toute naturelle et acceptée par les membres du groupe.

démarche d'acquisition de nouvelles attitudes et méthodes qui leur permettront de trouver un emploi.

BIBLIOGRAPHIE

Authier, Jerry. (1981). "Micro-training of group counselors." Journal for Specialists in Group Work. August.

Booth, Colleen. (1983). Manual for the revised single homemaker's program. Unpublished Manuscript. University of Manitoba, Winnipeg, Canada.

Bezanson, Lynne, Decoff, Carol & Stewart, Norman, (1982). Counselling d'emploi individuel, Ottawa-Hull, Direction générale des services de soutien d'emploi.

Blanchard, Kenneth, Zigarmi, Patricia & Zigarmi Drea. (1984). Leadership and the one-minute manager. New York: William Morrow and Company, Inc.

Corey, Gerald, Corey, Marianne, Callanan, Patrick & Russell, Michael. (1982). Group Techniques. Monterey, Calif: Brooks/Cole Publishing Company.

Corey, Gerald. (1985). Theory and Practice of group counseling. (2nd ed.) Monterey, Calif: Brooks/Cole Publishing Company.

Daane, Calvin. (1971). Vocational exploration group kit. Tempe, Arizona: Studies for Urban Man, Inc.

Ivey, A. (1971). Microcounseling: Innovation in interviewing training. Springfield: Charles C. Thomas.

Ivey, A. & Authier J. (1978). Microcounseling: Innovation in interviewing training. (2nd ed.). Chicago: Charles C. Thomas.

Miles, Matthew, B. (1981). Learning to work in groups. (2nd ed.). New York: Teachers' College Press.

Mills, Arthur F. (1983). Guide du conseiller, Club de placement, Ottawa, Ontario, Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada.

Patsula, Phillip. (1982). L'élément évaluation du counselling d'emploi: processus d'établissement d'objectifs. Ottawa-Hull, Direction des services de soutien d'emploi.

Pearson, R.E. (1981). Basic skills for leadership of counseling groups. Counselor Education and Supervision. 21, 30-37.

Pearson, R.E. (1985). A group-based training format for basic skills of small-group leadership. Journal for Specialists in Group Work. 10, 150-156.

Schulz, William E. (1984). L'élément évaluation du counselling d'emploi: processus d'établissement d'objectifs. Ottawa-Hull, Direction des services de soutien d'emploi.

Seaman, Don F. (1981). Working effectively with task-oriented groups. New York: McGraw-Hill Book Company.

Smith Moore, Sandra, Hartman, Carol & Welborn, Andrea. (1984). The turning point: A program for women in transition. Lawrence, Kansas: The University of Kansas, Division of Continuing Education.

Vriend, J. & Dyer, Wayne. (1973). Counseling effectively in groups. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

Yalom, I.D. (1975). The theory and practice of group psychotherapy. New York: Basic Books.

Le leadership dans un groupe structuré

Nombre des concepts liés à la simulation de leadership peuvent servir à la formation de l'animateur d'un groupe structuré axé vers une tâche précise.

La méthode de simulation de leadership est le résultat du dosage de trois facteurs:

1) le degré de direction (attitude directive) manifesté par l'animateur;

2) la somme d'aide et d'encouragement (rôle de soutien) que l'animateur prodigue;

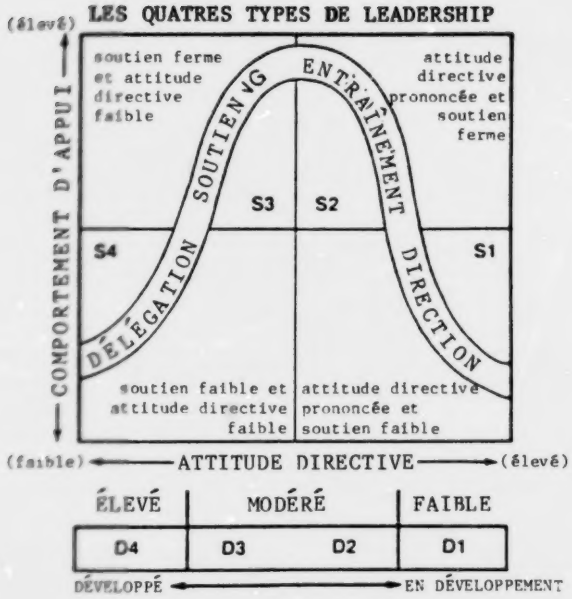
3) la compétence et l'engagement (niveau de développement) dont fait preuve un membre du groupe dans l'exécution d'une tâche donnée.

Selon Blanchard (1984), le comportement de l'animateur est directif lorsque de dernier établit une communication unidirectionnelle, qu'il définit en détail le rôle des membres, qu'il leur indique ce qu'ils doivent faire, où et quand, et qu'il surveille de près leur performance. Le rôle de soutien se caractérise par la mesure dans laquelle l'animateur établit une communication bidirectionnelle, qu'il écoute, qu'il aide et encourage, qu'il facilite les relations et qu'il permet aux membres de participer aux prises de décision.

Le diagramme suivant illustre le modèle:

Comme le montre le diagramme, l'animateur directif S1 fait preuve d'une attitude très directive et fournit peu de soutien. Il donne des instructions détaillées aux membres et surveille de près les travaux. L'animateur-guide S2 a une attitude très directive et fournit un soutien ferme. Il explique ses décisions et encourage les membres à faire des suggestions, mais il supervise quand même l'exécution des tâches. L'animateur S3 fournit un soutien ferme et son attitude est peu directive; il prend les décisions de concert avec les membres et les appuie dans l'exécution des tâches. L'animateur S4 est peu directif et fournit peu de soutien, il laisse aux membres la responsabilité de la mise en oeuvre et le soin de prendre les décisions.

Au bas du diagramme, Blanchard a inclus les différents niveaux de développement des membres. Ces niveaux numérotés correspondent aux différents types numérotés de leadership. Le niveau D1 représente le débutant motivé, qui fait souvent preuve de peu de compétence mais de beaucoup de motivation. Cette personne a besoin d'être clairement dirigée, c'est-à-dire



du type de leadership S1. La personne de niveau D2 fait preuve d'une certaine compétence mais de peu de motivation. Il peut s'agir d'une personne désillusionnée qui a besoin du leadership et de l'appui que peut lui offrir l'animateur S2. Au niveau D3, la personne démontre une très bonne compétence et un enthousiasme variable. C'est le cas des personnes prudentes ou réticentes, qui ont besoin de l'appui sans réserve de l'animateur S3. Le dernier niveau de développement, D4, regroupe les personnes très compétentes et très motivées. On pourrait comparer ces personnes très taluentueuses et motivées à Pete Rose participant à un match d'étoiles du baseball: il n'a pas besoin d'être dirigé pour exécuter son travail. Le leadership de type S4 convient à ce genre de personne.

Pour un groupe de jeunes désireux de trouver un emploi mais possédant peu de compétence et ayant besoin d'être fermement appuyés et dirigés, c'est sans doute l'animateur directif et guide qui conviendra le mieux. L'animateur directif fournit des instructions précises aux membres du groupe et il supervise et dirige toutes les tâches accomplies par le groupe. L'animateur-guide conserve une attitude fortement directive tout en dispensant un appui ferme, c'est-à-dire qu'il explique les tâches à accomplir, qu'il encourage les membres à

faire des suggestions et qu'il se charge de les diriger de façon qu'ils atteignent leurs objectifs d'emploi.

Les conseillers en emploi qui travaillent avec des groupes de femmes retournant sur le marché du travail ou avec des épouses isolées devraient utiliser ce genre de leadership. Nombre de femmes entrant dans cette catégorie doutent de leurs aptitudes, ont peu d'expérience du travail à l'extérieur et manquent de la confiance en soi nécessaire pour se mettre à la recherche systématique d'un emploi. L'animateur doit être conscient de l'équilibre à établir entre l'appui et la direction de même que des rapports entre la compétence et la motivation des membres du groupe.

Ce type de leadership de situation correspond aux fonctions d'acquisition des connaissances et de maintien de l'acquis d'un animateur, décrites en détail dans la documentation sur la dynamique de groupe (Yalom, 1975; Corey, 1985). Quelles sont donc les aptitudes précises qu'un animateur doit posséder et comment les lui enseigner?

Les aptitudes de l'animateur

C'est à l'animateur qu'incombe la responsabilité particulière d'aider le groupe à apprendre. Les animateurs de groupes axés vers une tâche précise sont surtout des enseignants, mais ils s'intéressent beaucoup plus à l'aspect ponctuel du comportement des membres que ne le font la plupart de leurs confrères. Au cours des premiers stades de la consultation de groupe, l'animateur aide à établir un programme d'apprentissage. S'il s'agit de recherche d'emploi, par exemple, il emploiera une méthode et de la documentation appropriées.

Au cours des années, on a élaboré de nombreuses méthodes reposant sur les aptitudes pour comprendre et enseigner le travail de groupe. Pearson (1981) a simplifié la question des aptitudes en accordant moins d'attention à certaines caractéristiques des animateurs telles la confiance en soi, la sincérité, la conscience de soi, l'authenticité, l'enthousiasme, la créativité et la souplesse, et en attachant plus d'importance aux vraies aptitudes telles l'enseignement et la direction de groupe. L'aptitude à enseigner inclut la capacité d'établir une structure, de disposer de renseignements, de fournir un modèle, de réagir et d'autres aptitudes nécessaires pour aider les membres du groupe. L'animateur qui correspond à ce modèle est du type "directif" ou "guide", il doit pouvoir susciter l'activité au sein du groupe et aider celui-ci à se mettre sur la bonne voie et à agir de façon appropriée.

La liste qu'a dressée Pearson des aptitudes fondamentales de l'animateur d'un groupe structuré comprend la capacité de mobiliser, d'inciter, de canaliser, d'enseigner de façon explicite et implicite, d'observer les progrès et d'établir et de préserver des limites.

Miles (1981) affirme que l'apprentissage d'un animateur est un "processus axé vers l'expérience." En conséquence, il est essentiel pour toute personne intéressée à devenir animateur de participer aux travaux d'au moins deux groupes de formation à titre de membre. Miles suggère que le programme de formation de l'animateur comporte les éléments suivants:

1) la collaboration avec des formateurs expérimentés;

2) évaluations régulières et périodes d'analyse;

3) enregistrement des séances de formation;

4) discussions avec d'autres formateurs;

5) garder un journal pour les discussions ultérieures.

Avec sa trousse de formation appellée Exploration professionnelle en groupe (EPG), Calvin Daane (1971) a essayé de fournir un processus d'interaction de groupe et de sujets personnalisés sur les emplois. EPG est un programme en cinq phases. Dans la première phase, les activités sont centrées sur la participation des membres du groupe et la fonction travail - matrice de l'entrée en emploi. Dans la deuxième phase les participants élargissent leur connaissance de différents emplois. La troisième phase met l'accent sur la personnalisation de l'emploi et la relation entre les exigences de l'emploi et les facteurs de satisfaction au travail. Comme la deuxième phase, la quatrième phase élargit encore davantage la connaissance des emplois des participants. Dans la cinquième, ou dernière phase, les participants sont amenés à se centrer sur la clarification des domaines occupationnels et sur la planification réaliste des prochaines étapes.

Authier (1981) a adapté un programme de formation innovateur sur l'entrevue pour enseigner les habiletés de counselling en groupe. La phase expérimentale de ce cours est basée sur un format de formation où chaque participants anime un groupe. L'exercice est enregistré sur bande magnétoscopique, et revu par le moniteur et les autres participants.

À l'instar d'autres programmes de formation des conseillers, ces modules comportent une partie pratique et une partie formation visant l'acquisition d'aptitudes à réfléchir, à reformuler des idées, à interroger, à résumer, à encourager, à susciter la discussion, à restructurer les connaissances et à se découvrir soi-même.

Comme ce programme de formation a été conçu à l'intention des animateurs de groupes homogènes axés vers une tâche et qui utilisent des outils particuliers destinés à aider les membres du groupe à trouver un emploi, les aptitudes suivantes semblaient importantes:

1) conditionnement du comportement

2) enseignement

3) intervention sélective

4) réactions rassurantes ou stimulantes

5) assignation des tâches

6) établissement de liens et rétroaction

Le conditionnement du comportement combine les aptitudes de formation de l'animateur et de la pratique en groupe. Qu'on procède par dramatisation, par inversion des rôles, par la technique des cercles excentriques ou par l'analyse de cas, le conditionnement du comportement permet aux membres du groupe de formation de se concentrer sur des types particuliers de problèmes de situation et "de comprendre qu'est-ce qui conduit à quoi et pourquoi."

L'aptitude à enseigner exige de l'animateur la capacité d'informer de façon claire et intéressante, mais surtout d'aller chercher des idées et des renseignements chez les membres du groupe. Les membres participeront si l'animateur arrive à les convaincre que les gens et les sentiments sont importants, qu'ils peuvent expérimenter en toute sécurité au sein du groupe et qu'ils peuvent apprendre en posant des gestes et en les analysant.

Quand l'animateur doit-il intervenir? Vriend et Dyer (1973) ont dressé une excellente liste:

1) Un membre se fait le porte-parole de tout le groupe.

2) Un membre se fait le porte-parole d'un autre membre.

3) Un membre parle de personnes, de situations ou d'événements étrangers au groupe.

4) Un membre cherche l'approbation de l'animateur ou d'un autre membre avant de prendre la parole ou après avoir parlé.

5) Un membre dit: "Je ne veux pas le blesser, donc je me tairai."

6) Un membre fait porter la responsabilité de ses problèmes sur une autre personne.

7) Un membre déclare: "J'ai toujours été comme ça."

8) Un membre déclare: "Avec le temps, cela changera."

9) La discorde se manifeste.

10) Un membre ennuie le groupe en parlant pour ne rien dire.

Chaque apprenti-animateur identifie l'une de ces circonstances et effectue une "intervention sélective."

Les réactions rassurantes ou stimulantes servent à créer une ambiance plus enflammée ou plus sécurisante. Au risque de trop simplifier, l'animateur qui désire stimuler davantage son groupe travaille au niveau des sentiments, pose beaucoup de questions, s'attache à l'aspect ponctuel des choses et au "pourquoi." Pour mettre un groupe davantage à l'aise, l'animateur exprime sa satisfaction, use de paraphrases, de répétitions, adopte l'approche "en temps et lieu" et cherche à savoir le "quoi."

L'assignation de tâches est fortement structurée mais convient lorsqu'il s'agit d'aider des jeunes sans expérience à étudier les différentes étapes de la recherche d'emploi. L'animateur procède en donnant des instructions brèves et claires aux membres du groupe. L'assignation de tâches ressemble à la "règle du bref exposé" décrite dans la publication d'Emploi Canada intitulée Club de placement (Mills, 1983), c'est-à-dire une brève description d'une tâche suivie immédiatement d'une démonstration ou d'une dramatisation.

La rétroaction exige de l'animateur qu'il soit fin observateur, qu'il exprimer ses impressions et opinions librement et honêtement et qu'il encourage les membres du groupe à réagir eux aussi.

Pour aider les animateurs à acquérir ces aptitudes, on fera appel à la microformation visant l'acquisition d'une seule aptitude. Lors de l'essai des ajouts aux Modules I et II des programmes de formation d'Emploi Canada mis au point par William Schulz (1984), on a fait appel à la microformation pour aider les stagiaires à acquérir les aptitudes en consultation. Le succès de cette méthode a fait l'objet de nombreuses publications (Ivey, 1971; Ivey et Auithier, 1978). En bref, la microformation permettant aux animateurs d'acquérir certaines aptitudes précises présente la structure suivante:

1) description didactique et orale de l'aptitude à acquérir;

2) illustration de l'aptitude par la dramatisation ou un montage vidéo;

3) pratique structurée de l'aptitude par chaque membre;

4) réaction des pairs et du moniteur;

5) pratique et réactions.

Cette méthode de microformation s'avère très efficace pour enseigner aux animateurs débutants comment diriger un groupe axé vers une tâche précise.

Consultation auprès de groupes de jeunes

Beaucoup de jeunes n'ayant pas terminé leurs études secondaires et possédant peu d'expérience de travail ou n'en possédant pas du tout ont beaucoup de mal à se trouver un emploi. Pour les aider, l'animateur a à sa disposition une grande variété de documentation et de programmes, dont ceux d'Emploi et Immigration Canada, que l'animateur pourra mettre à profit et dont voici la liste:

1) La série "Moi, je sais comment"

2) COMPAS

3) CHOIX

4) "Plan for Your Future"

5) Carrières Manitoba

6) Carrières Canada

7) PLACE

8) Club de placement

Puisque la méthode de groupe structuré présentée sans cet article se compose d'un volet enseignement et d'un volet direction, l'animateur tirera certainement profit d'une liste de documentation qu'il emploiera dans le cadre de la méthode des groupes réduits.

Pour le dernier programme d'Emploi Canada de la liste précédente, le "Club de placement", Arthur Mills a rédigé un manuel complet afin d'aider les animateurs débutants. Voici un résumé des activités de recherche d'emploi au cours du programme de dix jours:

Jour 1	Objectifs d'emploi
Jour 2	Comment se mettre sur la piste des emplois
Jour 3	Curriculum vitae et formule de demande d'emploi
Jour 4	Autres pistes
Jour 5	Organisation des activités de recherche d'emploi
Jour 6	Entrevues
Jour 7	Conseils pour les entrevues
Jour 8	Simulation d'entrevue
Jour 9	Le début d'un nouvel emploi
Jour 10	Rester en contact avec les employeurs

Dans le cadre du programme de consultation de groupe élaboré et perfectionné à l'université du Manitoba par William Schulz, l'animateur a la responsabilité de mettre en place les quatre unités et vingts-quatre tâches ci-dessous, et de donner les instructions nécessaires.

A. Formation du groupe

1) Objet du groupe

2) Présentations

3) "Loto Canada"

4) Premières impressions

5) Réactions de l'animateur et des membres

6) Introduction à l'employabilité et à la recherche d'emploi

B. Évaluation de l'employabilité

1) Intérêts

2) Éducation

3) Finances

4) Transports

5) Aptitudes

6) Valeurs

C. Stratégies de recherche d'emploi (session double)

1) centres d'information sur l'emploi

2) annonces classées et pages jaunes

3) Les relations

4) Les professionnels

5) Les visites

6) Préparation d'un curriculum vitae

D. Comment garder un emploi

1) Ponctualité et présence

2) Allure vestimentaire

3) S'entendre avec les collègues

4) Méthode de travail et attitudes

5) Communications

6) Relations humaines

Le groupe se compose normalement de cinq ou six personnes assises confortablement en cercle. En adoptant

d'abord une attitude directive, l'animateur met ses aptitudes à profit pour accomplir les tâches.

Le manuel de l'animateur comprend des lignes directrices et des instructions précises concernant ce modèle. Il contient une suggestion de teste de sorte que l'animateur débutant dispose d'instructions précises. Voici le texte pour la troisième tâche de l'unité "Formation du groupe":

"Loto Canada"

> "Il est parfois intéressant d'imaginer ce que nous ferions si nous n'avions pas à gagner notre vie. J'aimerais que chacun me dise à tour de rôle ce qu'il ferait s'il gagnait deux millions de dollars à Loto Canada."

En général, cet exercice sert à révéler les intérêts et les valeurs des membres du groupe. L'animateur peut établir un lien entre les déclarations des membres et les tâches qui concerneront les valeurs et intérêts.

Consultation de groupe auprès des épouses isolées

On peut décrire une épouse isolée d'après les caractéristiques suivantes:

1) Elle a travaillé à la maison pendant de nombreuses années et a veillé sur sa famille, sans rémunération.

2) Elle est sous-employée ou sans emploi.

3) Elle a eu ou aurait des difficultés à s'assurer un emploi.

4) Elle a été dépendante du revenu d'un autre membre de la famille mais ce soutien lui est maintenant retiré en raison d'un décès, d'un divorce ou d'une invalidité.

(Smith Moore, 1984)

Il existe de nombreux programmes destinés à aider les épouses isolées qui, en général, manquent de confiance en soi et d'aptitudes à trouver du travail. Le service préparatoire à l'emploi pour femmes de Winnipeg Inc. organise des ateliers et des groupes de consultation pour femmes, où l'on traite des sujets suivants:

1) Introduction au groupe de planification de la carrière

2) Partir du bon pied

3) Atelier sur le Répertoire des professions canadiennes

4) Groupe sur les stratégies d'emploi et les aptitudes en entrevue

5) Atelier sur le curriculum vitae

6) Atelier de simulation d'entrevue

De plus, ce service dispose d'un groupe de soutien à l'intention de ceux qui cherchent un emploi depuis longtemps sans résultat et qui trouvent l'expérience frustrante. Ce groupe a pour objectifs de stimuler et d'encourager ses membres.

Le programme a été mis au point à l'université du Kansas et s'intitule "The Turning Point: A Program for Women in Transition" (un nouveau départ: programme pour les femmes en phase de transition) (Smith Moore, 1984). On y aborde les sujets suivants:

1) Systèmes de soutien

2) Maîtrise du stress

3) Affirmation de soi

4) Gestion financière

5) Droits civils et préoccupations

6) Auto-évaluation

7) Prospection de carrière et choix

8) Méthode de recherche d'emploi

En 1983, avec la collaboration de Marilyn Kenny du Centre préparatoire à l'emploi pour femmes, Collen Booth, une étudiante diplômée de l'université du Manitoba, a élaboré et mis à l'essai un programme pour épouses isolées à la recherche d'un emploi. Plusieurs des aptitudes de l'animateur décrites précédemment étaient utilisées, selon une méthode semblable à celle employée

avec les jeunes. Le programme était constitué de la façon suivante:

1) Présentation des membres et énumération des besoins

2) Évolution de la personne à travers les changements et les pertes

3) Maîtrise du stress

4) Acquisition de la confiance en soi par l'affirmation de soi

5) Santé et alimentation

6) Planification financière

7) Participation à la vie communautaire

8) Comment résoudre les problèmes

9) Établissement d'objectifs

10) Intérêts et valeurs

11) Identification des aptitudes et rédaction d'un curriculum vitae

12) Préparation pour l'avenir et adieux.

La structure des sessions était telle que l'animateur sans expérience pouvait "faire son chemin" d'une session à l'autre après avoir subi une microformation en conditionnement du comportement, en enseignement, en intervention sélective, en assignation de tâches et en réaction. L'annexe A reproduit une partie du manuel de l'animateur concernant le présent programme.

Conclusion

De nombreux conseillers sont des "spécialistes des professions" chargés d'expliquer aux individus les exigences et les demandes d'emploi. À l'autre bout du spectre, on retrouve les conseillers thérapeutes peu préoccupés des détails concernant l'emploi. Ce dont les chercheurs d'emploi ont besoin, c'est d'un animateur capable de les diriger et de les appuyer dans leur

ANNEXE A

PROGRAMME RÉVISÉ POUR LES ÉPOUSES ISOLÉES
par Colleen Boot

SÉANCE 1 **FAIRE CONNAISSANCE ET ÉVALUER SES BESOINS**

Objectifs: Mettre sur pied un groupe de soutien pour épouses isolées pour les préparer au perfectionnement professionnel.
Déterminer les besoins individuels et ceux du groupe.

Matériel: Papier, crayons
Étiquettes portant les noms des participantes et marqueur
Rétroprojecteur et transparents préparés
Tableau de conférence et marqueur
Textes sur le sujet

Disposition: Les clientes sont confortablement assises en cercle autour de l'animatrice.

Temps alloué: Environ trois heures.

Introduction

Objectifs: Connaître l'animatrice et son rôle
Faire en sorte que les clientes s'identifient à l'animatrice
Encourager par la suite les clientes à parler d'elles-mêmes

Temps alloué: Cinq minutes

Notes de l'animatrice: Vous présenter au groupe et parler un peu de vous-même et de votre rôle dans le programme.

Texte de l'animatrice: "Je m'appelle _____ et je suis votre animatrice. J'ai décidé de (ou j'ai été invitée à) participer à ce programme parce que je connais les difficultés particulières auxquelles sont confrontées les épouses isolées lorsqu'elles doivent retourner sur le marché du travail après avoir passé des

années à travailler à la maison." (Vous pouvez fournir des renseignements supplémentaires sur vous-même pour que les clientes s'identifient davantage à vous et pour les encourager à parler d'elles plus tard pendant la séance.)

Liste des membres du groupe

Objectifs: Fournir à l'animatrice une liste à jour des numéros de téléphone des clientes
Encourager les clientes à échanger entre elles leur numéro de téléphone plus tard au cours du programme
Encourager les relations amicales entre les clientes à l'extérieur du groupe

Temps alloué: Aucune limite n'est fixée. On peut distribuer la liste pendant la séance.

Notes de l'animatrice: Faire circuler une feuille sur laquelle les clientes inscriront leur nom et leur numéro de téléphone.

Texte de l'animatrice: "Je vais faire circuler une feuille sur laquelle je vous demanderais d'inscrire votre nom et le numéro de téléphone où je peux vous joindre. Si vous n'avez pas de numéro de téléphone pour l'instant, vous pouvez peut-être inscrire celui d'un parent ou d'un ami où je pourrais laisser des messages. Plus tard, si tout le monde est d'accord, je vous donnerai une photocopie de la liste pour que vous puissiez communiquer les unes avec les autres, si besoin est."

Exercices pour briser la glace

Exercice n° 1 Présenter sa partenaire

Objectifs: Commencer à converser et à s'ouvrir sans que les clientes se sentent menacées
Etablir le cadre du travail du groupe
Apprendre quelque chose sur chacune

Aider les clientes à se sentir assez à l'aise pour discuter de ce qu'elles ressentent et de leurs besoins
Alléger l'atmosphère en attirant l'attention sur autre chose que leur propre personne

Temps alloué: Environ trente minutes

Notes de l'animatrice: Expliquer l'exercice au groupe.

Texte de l'animatrice: "J'aimerais vous faire faire le prochain exercice de sorte que nous apprenions un peu plus sur chacune d'entre nous. Le titre de l'exercice est 'Présenter sa partenaire'.
Tournez-vous vers une personne assise à vos côtés et présentez-vous l'une à l'autre.
Cette personne sera votre partenaire pendant l'exercice.
Avec votre partenaire, vous pouvez maintenant prendre cinq minutes pour parler de trois sujets qui vous concernent. Ces sujets n'ont pas à être très personnels ou importants. C'est à vous de les choisir.
Quand les dix minutes seront écoulées, j'aimerais que vous nous présentiez votre partenaire et nous disiez ce que vous avez appris à son sujet."

Notes de l'animatrice: Avertir les clientes quand le temps est écoulé. En commençant par la personne à votre gauche, inviter chaque cliente à présenter sa partenaire.

Texte de l'animatrice: "_____, pourriez-vous nous présenter votre partenaire et nous dire ce que vous avez appris à son sujet?"

Notes de l'animatrice: Animer une discussion sur ce que l'exercice leur a apporté.

Texte de
l'animatrice: "Comment vous sentiez-vous pendant l'exercice? Comment vous sentez-vous maintenant?

Exercice n° 2 Les noms

(Cet exercice peut remplacer celui qui précède.)

Objectifs: Commencer à converser et à s'ouvrir sans que les clientes se sentent menacées
Apprendre quelque chose sur chacune
Aider les clientes à se souvenir des noms de chacune
Aider les clientes à se sentir plus à l'aise entre elles

Temps alloué: Environ trente minutes

Notes de
l'animatrice: Animer une discussion sur les noms et expliquer que le nom confère une identité à chaque personne. Parler de votre propre nom pour donner le départ à la discussion.

Texte de
l'animatrice: "Le prochain exercice peut être très intéressant. Il s'intitule 'Les noms'. Nous devrions l'essayer et voir ce que cela donnera.
Je m'appelle _____ et .....
Est-ce qu'une d'entre vous aimerait nous parler de son nom?
Pourquoi notre nom nous semble-t-il si important?
Aimez-vous votre nom?
Comment vous sentez-vous quand quelqu'un oublie votre nom, se trompe, le prononce ou l'écrit mal?
Quel serait votre nom si vous pouviez le changer?
Vous a-t-on donné le nom d'une personne de votre entourage?
Avez-vous actuellement ou avez-vous déjà eu un surnom?
Comment vous sentiriez-vous si vous portiez le nom de votre mère plutôt que celui de votre père?" (Turner, 1982)

Notes de
l'animatrice: Avant de passer à l'exercice suivant, résumer l'exercice et demander s'il y a des commentaires.

Texte de
l'animatrice: "En résumé, cet exercice nous a permis d'apprendre un peu plus sur chacune d'entre nous.
Y a-t-il d'autres commentaires?
Sinon, nous allons passer le programme en revue."

Plan du programme

Objectifs: Clarifier les objectifs du programme
Souligner certaines de ses grandes lignes
Encourager la participation des clientes

Temps alloué: Environ quinze minutes

Notes de
l'animatrice: Donner à chaque membre une copie du plan du programme (H-1-1). Lire le plan à haute voix, l'expliquer et inviter les clientes à poser des questions et à faire part de leurs commentaires.

Texte de
l'animatrice: "Voici une copie du plan du programme dans lequel nous expliquons les objectifs du programme et vous présentons les sujets de discussion et les lignes directrices de celui-ci."
"Pendant que je lis le plan et l'explique, n'hésitez pas à poser des questions et à nous faire part de nos suggestions et commentaires. J'aimerais sincèrement que vous participiez."

Notes de
l'animatrice: Diriger une brève discussion sur le plan. Demander si tout le monde l'approuve.

Texte de
l'animatrice: "Y a-t-il d'autres questions ou commentaires?

Est-ce que tout le monde approuve le plan?
Dans ce cas, nous pouvons poursuivre la séance."

Besoins

Objectifs: Décrire la hiérarchie des besoins de Maslow et démontrer comment nos besoins expliquent nos comportements
Aider les clientes à identifier leurs besoins individuels et les besoins du groupe

Temps alloué: Environ trente minutes

Notes de l'animatrice: À l'aide des transparents correspondants (T-1-1), expliquer comment la hiérarchie des besoins de Maslow peut s'appliquer aux épouses isolées.

Texte de l'animatrice: "Avant que nous comencions à déterminer vos besoins, j'aimerais vous expliquer ce qu'est la hiérarchie des besoins de Maslow et comment nos besoins nous poussent à agir d'une certaine façon ou à atteindre certains buts.

Les besoins vitaux, qui constituent le premier groupe, comprennent les besoins de nourriture, de vêtements, de logement et de tout ce qui est nécessaire à notre survie. Une personne qui a faim tentera de satisfaire son besoin de nourriture. Elle ne se souciera probablement pas trop d'autres choses jusqu'à ce que son désir de nourriture soit comblé.
Pour qu'apparaissent les bjesoins du deuxième groupe, il faut que les besoins vitaux aient été satisfaits en totalité.

Quelqu'un qui a satisfait ses besoins vitaux commence à penser aux besoins du deuxième niveau, c'est-à-dire aux besoins de sécurité, qui comprennent un revenu régulier, des régimes de retraite, un emploi stable ou une forme de soutien financier permanent. Nous pouvons

inclure dans ce groupe les allocations de mère isolée ou tout autre assistance gouvernementale de ce type. Nous recherchons l'assurance que nous pourrons répondre à nos besoins de base tels nos besoins de nourriture, de logement et de vêtements.

Quand ces besoins de sécurité sont satisfaits, nous cherchons à répondre aux besoins du troisième niveau, soit les besoins d'appartenance ou de liens. Nous avons tous besoin d'affection et de compagnie. Nous aimons savoir si on nous accepte et si nous avons notre place dans le monde. Quand nous nous sentons seuls et isolés, nous cherchons parfois à nous joindre à des groupes, dont les Parents Without Partners, le Club 66 et le Y.W.C.A. sont des exemples, ou à entrer en relation avec d'autres personnes pour répondre aux besoins du troisième niveau.

Une fois que ces besoins sont satisfaits, nous essayons de répondre aux besoins du prochain niveau, soit le besoin d'estime venant des autres, c'est-à-dire le besoin de respect, de statut social et de prestige. Nous aimons savoir que les autres pensent du bien de nous. Avez-vous des exemples?

Après avoir répondu aux besoins décrits précédemment, nous essayons de répondre aux besoins du groupe suivant, soit aux besoins d'estime de soi. Nous aimons nous sentir bien dans notre peau. Il arrive qu'on réponde à ce besoin en agissant de manière à augmenter sa confiance en soi. Il existe plusieurs façons d'augmenter sa confiance en soi. Pouvez-vous m'en nommer quelques-unes?

C'est seulement après que ces besoins d'estime de soi sont satisfaits que nous essayons d'atteindre notre plein épanouissement, soit le sixième niveau de l'échelle. Ceci signifie que nous cherchons à être tout ce que nous pouvons

être; en tant qu'être humain unique, nous cherchons à utiliser toutes nos capacités, comme l'on fait Gandhi et Albert Schweitzer.

Quoique Maslow a d'abord cru que seulement quelques personnes exceptionnelles se rendent à ce niveau, on convient maintenant qu'une plus grande partie de la société peut le faire et le fait au moins de temps à autre. C'est un idéal pour lequel on peut se battre qui devient un but à atteindre une fois que nos autres besoins sont satisfaits.

Il y a un point important que j'aimerais ajouter. Par moments, nous pouvons passer d'un niveau de besoins donné à un niveau inférieur. Un niveau n'est pas nécessairement atteint à tout jamais. Par exemple, si nous sommes parvenues au cinquième niveau, celui de l'estime de soi, et que nos besoins de sécurité sont menacés, nous devrons chercher à répondre à ces derniers une fois de plus. Une femme qui perd son emploi ou ses ressources financières essayera avant tout de retrouver des sources de sécurité. Elle cherchera peut-être un emploi ou une source régulière de revenu. C'est seulement une fois qu'elle aura répondu à ces besoins d'une manière satisfaisante qu'elle espérera répondre aux besoins de niveau supérieur. Par conséquent, on peut facilement comprendre à quel point un tel incident peut bouleverser un mode de vie.

Les besoins des membres de notre société se situent pour la plupart entre les niveaux deux et cinq de la hiérarchie. Une meilleure compréhension de la hiérarchie de Maslow va nous aider à mieux déterminer vos besoins dans la prochaine partie de cette séance (Brown & Herrnstein, 1975)."

Notes de l'animatrice: Tenir une brève discussion sur le sujet ci-dessus.

Texte de
l'animatrice: "Avez-vous des questions ou des commentaires?
Pouvez-vous identifier quels sont vos besoins actuels?
S'il n'y a pas d'autres commentaires ou questions, nous allons commencer à déterminer vos besoins pour les inclure dans le programme."

Exercice n° 3 **Déterminer ses besoins à l'aide d'un brainstorming**

Objectifs: Expliquer le but et les règles du brainstorming
S'assurer que le programme répond aux besoins des clientes
Aider les clientes à bien définir leurs besoins
Commencer une discussion

Temps alloué: Environ quarante-cinq minutes

Notes de
l'animatrice: Définir ce qu'est le brainstorming et insister sur ses règles.
Diriger le brainstorming visant à déterminer les besoins des clientes.
Prendre en note les idées sur un tableau de conférence.

Texte de
l'animatrice: "Qu'est-ce que le "brainstorming?"
Tout simplement une technique qui permet de trouver des idées. Ses règles sont simples. Premièrement, il est défendu de porter un jugement critique sur les idéesémises parce que cette démarche limite la créativité. On pourra faire appel au jugement plus tard.

Deuxièmement, on encourage les participants à "se laisser aller", c'est-à-dire à trouver des idées originales, extravagantes ou amusantes, car elles peuvent parfois aider à déterminer certains besoins.
Troisièmement, on cherche à obtenir un grand nombre d'idées. Il faut donc dire tout ce qui nous passe par la tête.

Quatrièmement, on tente de trouver des façons de combiner les idées et de les améliorer pour obtenir des groupes de besoins ou de sujets particuliers. (Walker, 1975).
J'inscrirai vos besoins au tableau de conférence au fur et à mesure que vous les énoncerez.

Quels sont vos besoins selon vous?

En connaissez-vous d'autres?

Comment pouvons-nous les regrouper par sujet ou thème?"

Notes de l'animatrice: Résumer la liste des besoins et des sujets pour discussion subséquente.

Texte de l'animatrice: "En résumé, ces besoins et ces sujets sont ceux dont nous devons traiter pendant le programme."

Causerie

Objectifs: Encourager la discussion ouverte des membres.
Insister sur certaines des idées mentionnées précédemment.
Encourager les échanges et le soutien mutuel pour augmenter la cohésion du groupe.

Temps alloué: Ce qui reste des trois heures.

Notes de l'animatrice: Tenir une discussion sur les questions pertinentes.

Texte de l'animatrice: "Je vois qu'il reste encore du temps avant de terminer la séance. Y a-t-il un sujet particulier dont vous aimeriez discuter ensemble?"

Notes de
l'animatrice: Terminer la discussion en rappelant aux clientes que le temps est écoulé et proposer que le sujet abordé soit discuté plus à fond lors d'une séance ultérieure.

Texte de
l'animatrice: "Il ne reste plus de temps pour la discussion, mais j'aimerais que vous reteniez quelques-uns de vos commentaires et de vos idées pour que nous les discutions lors d'une autre séance. Avant de terminer, je vais vous donner le travail à faire en rapport avec cette séance.
Voulez-vous le prendre en note avant de partir?"

Travail à faire à la maison

Objectifs: Encourager les clientes à réfléchir sur ce qu'elles ont retenu et ce qu'elles ressentent suite à cette séance
Prendre l'habitude de consulter les journaux
Insister sur certaines des idées déjà discutées

Temps alloué: Environ cinq minutes

Notes de
l'animatrice: Présenter le travail correspondant à cette séance (T-1-2) à l'aide du rétroprojecteur.
Lire les instructions sur le travail et les expliquer.

Texte de
l'animatrice: "Voici le travail pour cette séance. Il vous aidera à réfléchir sur ce que vous avez retenu et ce que vous ressentez suite à la séance, à approfondir ce que vous avez appris et à planifier votre avenir.
Y a-t-il d'autres questions?"

Notes de
l'animatrice: Distribuer des feuilles polycopiées (H-1-2, -3, -4) et terminer la séance.

Texte de
l'animatrice: "J'ai aussi des textes qui pourraient vous être utiles. Vous n'avez qu'à vous servir.
Je vous remercie d'être venues. Bonne semaine."

PROJET DE RECHERCHE SUR LES CLUBS DE PLACEMENT

Karen Rockwell-Georgiou
Université de Windsor
Windsor (Ontario)

Au cours des dernières années, la question du chômage des jeunes au Canada s'est révélée l'une des plus brûlantes et elles reste parmi les premières préoccupations des fonctionnaires, du personnel des organismes sociaux et des citoyens concernés, sans mentionner ceux qui appartiennent au groupe d'âge de 15 à 24 ans.

En faisant état d'une augmentation régulière du taux de chômage chez les jeunes canadiens (de 6 % il y a vingt ans en 1965 à 19,5 % en 1983), les statistiques ont contribué à susciter cette inquiétude. Celle-ci a culminé lorsqu'en juin 1984 un rapport du Conseil de planification sociale de la communauté urbaine de Toronto a évalué le taux de chômage des jeunes à 26,5 %, soit 47,8 % au-dessus des estimations statistiques fédérales. Ces nouveaux chiffres tenaient compte des jeunes qui avaient cessé de chercher du travail ou qui n'en cherchaient plus activement par l'intermédiaire de la CEIC.

Le projet de recherche dont il est question ici a été mis en oeuvre fin 1983, époque à laquelle les jeunes Ontariens comptaient pour 42,5 % des chômeurs de la province et le taux régional de chômage pour les jeunes de Windsor était le troisième de l'Ontario. En 1982, soit juste un an plus tôt, la durée du chômage pour ces jeunes de Windsor avait été la plus élevée tout au long de l'année, avec une moyenne de 17,1 semaines.

Plusieurs études sur les effets du chômage à long terme ont montré que les niveaux d'anxiété augmentent avec la durée du chômage (Santhanam, 1973) et que, chez les jeunes chômeurs, les dépressions étaient plus profondes, le sentiment d'amour-propre moins développé, l'apathie plus grande, que chez les jeunes qui travaillaient (Feather, 1982) et finalement qu'en général, la détresse psychologique était plus grande chez le jeune chômeur (Jackson, Stafford, Banks, Warr, 1983). On pourrait alors dire que plus la période de chômage est longue, plus il est difficile de trouver du travail ou même de rester suffisamment motivé pour chercher un emploi.

Ces faits ont créé et continuent de créer une situation grave pour les jeunes chômeurs de Windsor et, à

vrai dire, pour les jeunes du Canada, en particulier pour ceux que l'on pourrait considérer comme défavorisés sur le plan de l'emploi (les déserteurs scolaires, ceux qui sont en liberté conditionnelle, les illettrés, les immigrants, ceux qui sont au chômage depuis longtemps et ceux qui n'ont pas d'expérience professionnelle ou qui ne possèdent pas les connaissances de base), population sur laquelle nous nous penchons dans cette étude. Azrin et Besalel (1980) déclarent que "le chômage constitue sans doute le principal problème socio-économique d'où émergent tant d'autres problèmes psychologiques et sociaux" (p. xi).

Évolution du plan de la recherche

Pour tenter de réduire le taux de chômage croissant du début des années 70, Azrin, Flores et Kaplan (1975) ont préparé un programme appelé "club de placement", intervention behavioriste destinée à aider ceux qui cherchent un emploi à réaliser leur projet au sein d'un groupe. L'efficacité du programme a été mesurée selon les méthodes standard de conception de recherche avec l'existence d'un groupe témoin. Le premier groupe expérimental était constitué de personnes comptant en moyenne 14 années d'études. Les résultats de cette expérience montrent qu'après un mois, les deux tiers du groupe expérimental du club de placement avaient trouvé un emploi contre un tiers pour le groupe témoin qui n'avait bénéficié d'aucune orientation. Après deux mois, 90 % du groupe expérimental avaient trouvé un emploi contre 55 % pour le groupe témoin; après trois mois, 92 % du groupe expérimental contre 60 % pour le groupe témoin.

Dans des études ultérieures dont les résultats ont été recueillis après six mois, 80 % d'un groupe d'assistés sociaux et 95 % d'un groupe de défavorisés sur le plan de l'emploi avaient trouvé du travail.

Ces résultats ont poussé de nombreux groupes à mettre sur pied des clubs de placement et Azrin encouragea ce phénomène en divulguant son modèle sous la forme d'un manuel rendu accessible au public.

Au début de 1983, alors que les statistiques sur le chômage des jeunes battaient leurs records, le Centre d'orientation professionnelle pour les jeunes de Windsor, comme beaucoup d'autres centres en Ontario, était aux prises avec un problème plus urgent que jamais: celui de répondre aux besoins de son groupe de clients de 16 à 24 ans défavorisés sur le plan de l'emploi. Les ressources semblaient rares, l'orientation individuelle et les ateliers de courte durée pour chercher un emploi

paraissaient à peine suffisants. Ayant entendu parler auparavant de la réunion d'un club de placement à Détroit, nous avons décider d'aller voir sur place. Le programme très dynamique de soutien du groupe poussa le personnel du Centre d'orientation de Windsor à mettre eux-mêmes sur pied un club de placement et à présenter une demande de subventions.

Comme nous ne disposions pas encore du manuel d'Azrin, nous avons fait une étude parallèle des documents du Club de Détroit et des ateliers de recherche d'emploi du Centre, pour les adapter ensuite à la population du Centre de Windsor. C'est ainsi que le cub de placement de Windsor est né en février 1983. Au cours des onze premiers mois, 105 clients ont suivi la totalité du programme; 79 d'entre eux ont eu des résultats positifs, avec un taux de réussite de 75,2 % après 90 jours. De toute évidence, ce chiffre constituaiet une amélioration sur celui de 51 % pour les clients du Centre de Windsor avant l'existence du club de placement.

À l'approche de la période de renouvellement du financement, nous avons commencé à revoir le programme du club et, ce faisant, nous avons trouvé une copie du manuel d'Azrin sur ces clubs de placement. Une analyse de ce document a révélé de nombreuses différences dans les méthodes et l'approche entre le modèle préconisé par Azrin et celui préparé au club de placement du Centre de Windsor. Voici des différences:

Azrin	**Centre de Windsor**
- entrée directe au club de placement après une brève initiation	- une séances d'orientation ou plus avant d'entrer au club pour vérifier l'aptitude au travail
- appartenance continue au club jusqu'à ce que les membres aient trouvé du travail	- deux semaines au club de placement avec un retour à l'orientation individuelle pour ceux qui n'avaient pas trouvé de travail
- le groupe se réunit deux à trois heures par jour	- le groupe se réunit six heures par jour

- une approche structurée recourant principalement à des techniques behavioristes pour motiver et encourager les clients	- les responsables du club de placement utilisent une structure moins rigide avec une approche principalement humaniste, non seulement pour motiver les clients mais aussi pour les aider à résoudre les problèmes posés par le chômage

La différence qui a probablement eu le plus grand effet fut le taux de réussite de 90 % obtenu par Azrin contre celui de 75,2 % obtenu par le club de placement de Windsor. Ces résultats ont incité le personnel du Centre de Windsor à mettre au point ce projet de recherche.

Objet

L'objectif principal de cette étude est de comparer les résultats du modèle de club de placement d'Azrin et celui du Centre de Windsor, lorque des jeunes défavorisés les utilisent, pour déterminer quel est le plus efficace. L'objectif secondaire et d'identifier les facteurs qui affectent les chances de cette population de trouver un emploi.

Hypothèse

Il est possible que la différence du taux de réussite à 90 jours entre le modèle de club de placement d'Azrin et celui du Centre de Windsor ne soit pas seulement attribuable aux variations opérationnelles entre les deux modèles. La différence entre les deux groupes de clients peut être un facteur important. L'étude originale d'Azrin a été faite avec un groupe de clients "dont la moyenne d'âge était de 25 ans, qui comptaient 14 années d'études et avaient été employés pendant une moyenne de six mois au cours de l'année précédente" (Azrin, Flores & Kaplan, 1975, p. 18). La moyenne d'âge des clients caractéristiques du club de placement du Centre de Windsor était de 19 ans; 81 % d'entre eux avaient un niveau soit inférieur soit égal à la 12e année ou plus mais ils n'avaient pas fréquenté l'école depuis plus d'un an. L'ensemble de ces 81 % avait été au chômage pendant la majeure partie de l'année écoulée; les 19 % restants avaient le niveau de la 12e année ou plus et avaient quitté l'école depuis moins d'un an.

La différence entre les taux de réussite peut également s'expliquer par le climat économique, à une époque et dans un lieu donnés. Il était sans doute plus facile à l'économie américaine du milieu des années 70 d'absorber les audultes du niveau du collège qu'à celle de Windsor au début des années 80 d'employer les jeunes travailleurs inexpérimentés.

Méthode

Vue d'ensemble

Nous avons étudié et comparé quatre groupes de clients qui ont eu recours aux services du centre de mai à août 1984. Les renseignements figurant dans les dossiers des clients ont été codés sur des fiches signalétiques. Ces différents groupes n'ont pas tous été codés dans des catégories identiques et les dossiers de certains clients ne contenaient pas tous les renseignements dont nous avions besoin.

Choix des groupes de clients

Tous les clients ont commencé à utiliser les services du centre entre mai et août 1984 de la même façon, mais les raisons de leur adhésion étaient différentes; certains étaient venus voir, d'autres avaient été recommandés par divers organismes ou avaient répondu à une annonce du Windsor Star. Nous n'avons pas inclus dans l'étude les clients qui avaient utilisé les services avant mai 1984. Un client sur deux était invité à venir à une séance d'orientation tandis que les autres étaient dirigés directement vers une réunion d'initiation au club de placement. La taille des groupes variat en fonction de l'assiduité.

Groupe 1 - Les clients "orientation uniquement" étaient ceux dirigés vers une séance d'orientation et qui ne suivaient pas le programme du club de placement mais qui pouvaient continuer, individuellement, de voir un conseiller. Leur situation était examinée à 30, à 60 et à 90 jours de la première séance d'orientation.

Groupe 2 - Les clients du "club de placement humaniste (H)" étaient ceux dirigés initialement vers une séance d'orientation et qui, après avoir participé à un certain nombre de ces séances, entraient au club de placement humaniste

considéré comme étant l'étape suivante normale pour le client.

Groupe 3 - Les clients du "club de placement behavioriste (B)" étaient ceux dirigés vers une réunion d'initiation au club de placement et qui décidaient d'appartenir au club de placement behavioriste. Les membres de ce groupe n'avaient pas reçu d'orientation individuelle. Les résultats des groupes 2 et 3 ont été observés deux semaines après la date d'entrée au club, puis 30, 60 et 90 jours après cette date.

Groupe 4 - Les clients du groupe témoin étaient ceux dirigés vers une séance d'initiation behavioriste et qui décidaient de ne pas se joindre au club de placement. Ils étaient suivis par des appels téléphoniques 30, 60 et 90 jours après la séance d'initiation. Etant donné notre devoir de servir les clients de ce groupe, nous leur avons offert, à l'appel après 30 jours, de revenir dans nos services pour une orientation individuelle. Nous n'avons pas tenu compte dans cette étude des données sur les clients qui ont réintégré le service.

Clubs de placement

Le mode d'entrée dans le groupe (pré-orientation ou initiation) et l'approche (humaniste ou behavioriste) constituent les seules variables affectant directement les clubs de placement. Aux fins de la présente étude, toutes les autres variables des clubs de placement ont été rendues constantes.

Les clubs de placement fonctionnaient par demi-journée, du lundi au jeudi, et le client pouvait s'y rendre aussi longtemps qu'il le désirait ou en éprouvait le besoin. Deux responsables étaient présents à chaque séance, et au milieu du programme, le responsable du groupe H passait du groupe B et vice versa.

Attitudes

Les groupes 2, 3 et 4 ont également rempli un questionnaire. Les membres du groupe 2 ont reçu ce questionnaire le premier jour de leur venue au club de placement, tandis que ceux des groupes 3 et 4 l'on rempli à la réunion d'initiation. Par erreur, nous n'avons pas

prévu la nécessité de faire remplir le questionnaire par le groupe 1 pour lequel nous ne disposons donc pas de données.

Variables

Personnelles: Sexe, âge, première langue, niveau d'études, temps passé hors de l'école, antécédents judiciaires, bénéficiaire ou non de l'assistance sociale.

Emploi: Nombre de mois de chômage, nombre d'emplois au cours des douze derniers mois, nombre de mois travaillés au cours de l'année écoulée.

Services reçus au Centre: Groupe du client, nombre de séances d'orientation, taille du club de placement, nombre de jours au club de placement, nombre d'appels donnés et nombre d'entrevues pendant l'appartenance au club. La comparaison était faite entre ceux qui recevaient une orientation et ceux qui n'en recevaient pas, ceux qui appartenaient à un groupe et ceux qui n'y appartenaient pas, ceux qui recevaient des services et ceux qui n'en recevaient pas.

Résultats: Ceux qui allaient jusqu'au bout des activités du club de placement restaient au moins six jours, ou cinq seulement s'ils obtenaient un résultat positif entretemps suite aux activités entreprises dans le cadre du club. Ceux qui terminaient l'"orientation uniquement" étaient ceux qui avaient participé à plus d'une séance d'orientation. Nous examinions également la situation initiale et les résultats à 30, à 60 et à 90 jours. Les résultats positifs se traduisaient par un emploi, un emploi avec subvention salariale, un programme éducatif, la recommandation à un autre organisme; le désintérêt du client, la prolongation du service, ou la perte de contact étaient considérés comme des résultats négatifs.

Questionnaire: Nombre de choix d'emplois, provenance du revenu, revenu minimal nécessaire, raisons du désir de travailleur, raisons du chômage actuel; le client travaillerait-il s'il n'avait pas besoin d'argent?

D'autres variables ont été tirées de celles du questionnaire pour en minimiser la quantité, telles que les méthodes et les raisons d'évitement pour désirer travailler, le nombre de raisons internes et externes qui font que le client ne travaille pas.

Résultats

Vue d'ensemble

En général, l'analyse a révélé que ceux qui recevaient les services du Centre de Windsor obtenaient des résultats au moins 20 % supérieurs à ceux du groupe témoin qui n'en recevait pas (figure 1). Parmi ceux qui recevaient des services, ceux qui allaient jusqu'au bout avaient de meilleurs résultats que ceux qui avaient abandonné en cours de route: 25 % de plus à 60 jours et 15 % de plus à 90 jours (figure 2).

FIGURE 1

Influence des services

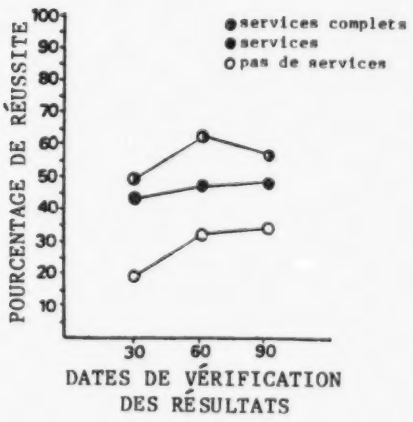
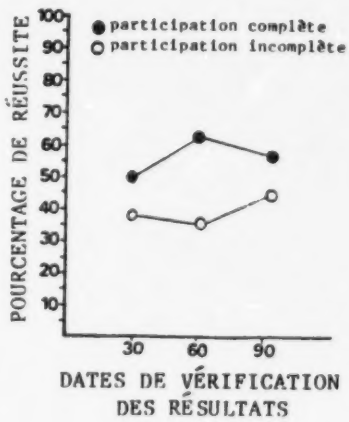


FIGURE 2

Participation totale



La figure 3 montre que les résultats ne révèlent pas de différence significative entre ceux qui ont eu une orientation individuelle et ceux qui n'en ont pas eu. Bien que les résultats à 60 jours de ceux qui ont terminé l'orientaiton (c'est-à-dire qui ont suivi plus d'une session) aient été supérieurs de 20 % à ceux qui n'avaient pas eu d'orientation, la différence s'est révélée très peu significative à 90 jours. Comme prévu, ceux qui ont participé aux activités d'un club de placement ont eu de meilleurs résultats que ceux qui n'y ont pas participé; ceux qui participaient à la totalité

du programme enregistraient des résultats de 20 % supérieurs aux autres (figure 4).

FIGURE 3

Influence de l'orientation

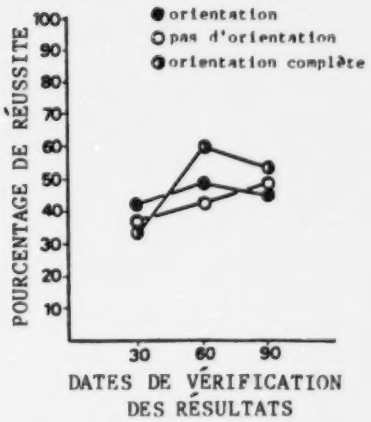
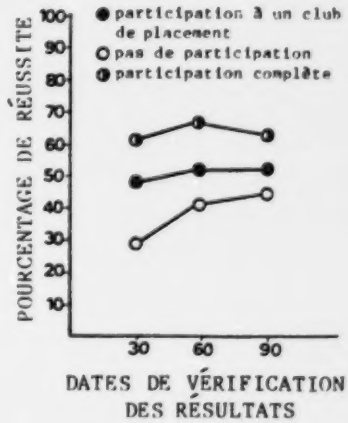


FIGURE 4

Influence du club de placement



La figure 5 montre que les clients qui ont participé à toutes les activités des clubs de placement ont eu tendance à trouver un emploi plus tôt que ceux qui n'avaient bénéficié que d'une séance ou plus d'orientation; finalement, à 90 jours, les résultats des premiers ont été de 10 % supérieurs à ceux des seconds. Ces deux groupes ont, par ailleurs, eu de bien meilleurs résultats (20 et 30 %) que le groupe témoin. La différence entre les résultats de ceux qui n'avaient pas participé à toutes les activités du club de placement et ceux qui n'avaient pas terminé l'orientation ne s'est pas révélée significative; pourtant là encore, ces groupes ont obtenu de meilleurs résultats (12 et 14 %) que le groupe témoin (figure 6).

FIGURE 5

Participation complète et pas de services

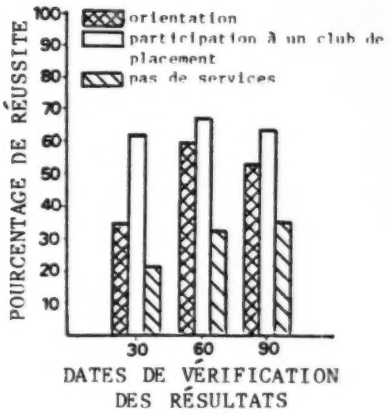
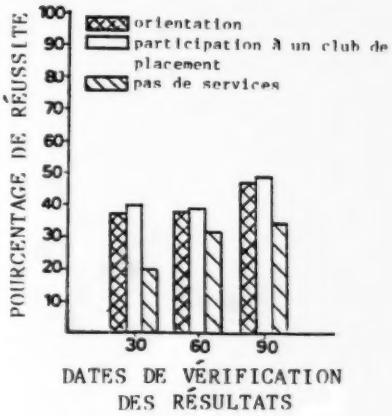


FIGURE 6

Participation incomplète et pas de services



Résultats des clubs de placement

Lorsque nous comparons les résultats des deux groupes des clubs de placement (Participation complète - Figure 7, et Participation incomplète - Figure 8), nous trouvons que le modèle behavioriste d'Azrin a produit des résultats significativement plus élevés que le modèle humaniste du Centre de Windsor pendant la période expérimentale; 72,7 % de ceux du groupe behavioriste (B) dont la participation avait été complète avaient trouvé du travail au contrôle du 30e jour et l'avaient conservé au contrôle du 90e jour, tandis que 50 % seulement de ceux du groupe humaniste (H) dont la participation avait été complète avaient trouvé du travail au contrôle du 30e jour, 62,5 % au contrôle du 60e jour, mais le pourcentage tombait à 54,1 % au 90e jour en raison de la difficulté des clients à conserver un emploi. De même, ceux du groupe B dont la participation avait été incomplète ont mieux réussi que la même catégorie de clients du groupe H, avec une différence significtive de presque 30 % à 90 jours. Globalement, ceux dont la participation avait été complète ont mieux réussi que les autres, au contrôle initial puis à 30 et à 60 jours; il faut toutefois remarquer que, à 90 jours, ceux du groupe B dont la

participation avait été incomplète ont obtenu des résultats supérieurs de presque 10 % aux résultats de ceux du groupe H dont la participation avait été complète.

FIGURE 7

Participation complète au club de placement

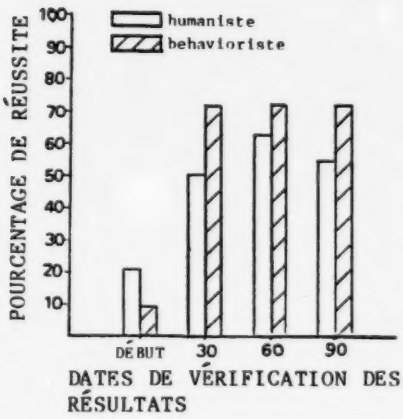
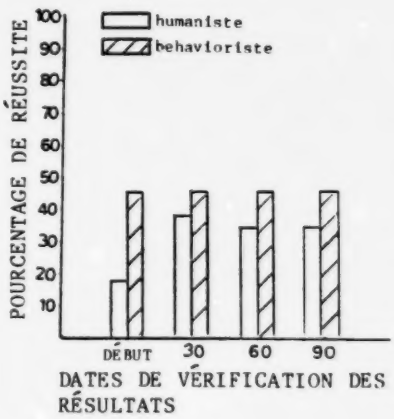


FIGURE 8

Participation incomplète au club de placement



Variables des clubs de placement

Pour les participants aux clubs de placement, la figure 9 montre que la durée de participation au club est proportionnelle à la probabilité d'obtenir des résultats positifs. Le type de résultats obtenus pour le nombre d'appels téléphoniques et le nombre d'entrevues est tout à fait intéressant. La figure 10 montre la corrélation entre les résultats obtenus et le nombre d'appels. A 90 jours, ceux qui n'ont fait aucun appel ont eu le pourcentage le plus bas de résultats positifis et ceux qui ont fait de un à huit appels ont eu le pourcentage le plus élevé, ce qui correspond à une amélioration de 25 %.

FIGURE 9

Nombre de jours passés au club de placement

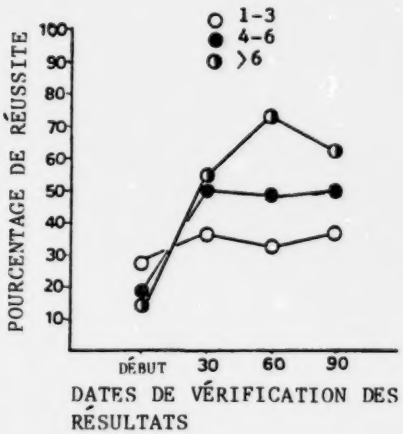
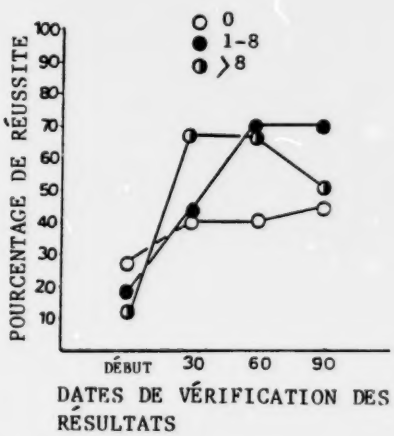


FIGURE 10

Nombre d'appels téléphoniques au club de placement



Il est assez intéressant de constater que ce groupe a également enregistré 17 % de mieux à 90 jours que ceux qui ont fait plus de huit appels. On peut en conclure qu'il faut faire en moyenne de un à huit appeals pour obtenir un résultat positif. Il est possible que ceux qui ont fait plus de huit appels et n'ont pas aussi bien réussi aient été des clients défavorisés qui ne savaient pas encore bien se servir du téléphone ou qui ont trouvé un emploi et l'ont perdu par manque d'aptitude au travail. On pourrait tirer la même conclusion pour le nombre d'entrevues car l'aspect général de la courbe des résultats est semblable (figure 11). La taille du club de placement n'a pas eu d'effet significatif sur les résultats des membres.

Variables personnelles, professionnelles et variables du questionnaire

De toutes les variables considérées pour chaque sujet, la seule qui semble avoir eu une conséquence directe sur le pourcentage de résultats positifs est le niveau d'études. La figure 12 montre nettement que ceux qui ont le niveau général de la 12e année ou un niveau supérieur ont obtenu des résultats de 10 à 20 % plus

FIGURE 11

Nombre d'entrevues

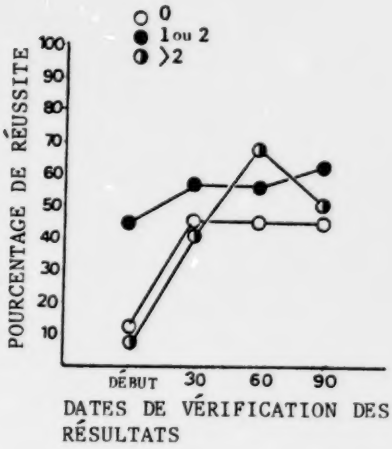
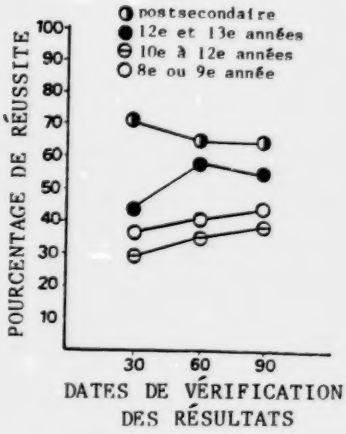


FIGURE 12

Niveau d'études



positifs que les sujets ayant un niveau d'études inférieur. De plus, ceux ayant un niveau d'études postsecondaires ont obtenu le pourcentage le plus élevé de résultats positifs. Il y avait peu de différence entre ceux du niveau de 8e ou 9e année et ceux du niveau de la 10e à la 12e année, mais il est intéressant de remarquer que le groupe dont le niveau d'études était le plus bas a réussi légèrement mieux que celui dont le niveau était de la 10e à la 12e année.

Il n'y avait pas de relation significative entre les autres variables, quelles qu'elles soient, et le pourcentage de résultats positifs.

Discussion

Étant donné l'hypothèse émise selon laquelle il y aurait peu de différence entre les résultats des deux groupes des clubs de placement, le fait que les résultats du groupe utilisant le modèle behavioriste d'Azrin aient été supérieurs à ceux du groupe utilisant le modèle humaniste du Centre de Windsor, a été un peu surprenant. Nous avons de plus été quelque peu déçus par le fait que le groupe du Centre de Windsor n'ait pu parvenir à des

résultats comparables pendant la première année de fonctionnement de son club de placement.

Les spéculations sur la cause des différences entre les résultats ont conduit à l'hypothèse que le profit des clients dans les différents groupes a pu être affecté par leur mode d'inscription. Ceux qui ont rejoint les rangs du club de placement humaniste ne l'ont fait qu'après avoir eu une ou plusieurs séances individuelles avec un conseiller, tandis que les membres du groupe behavioriste ont eu une courte séance d'initiation sans orientation indiviudelle et la décision de s'inscrire ou non au club de placement leur incombait totalement. Nous présumons donc qu'avec l'aide d'un conseiller individuel, un client plus défavorisé a plus de chance d'entrer dans un club de placement que s'il n'était pas aidé. Nous supposons essentiellement que le groupe H a attiré des clients plus défavorisés que le groupe B et qu'en conséquence, les différences de résultats pourraient partiellement être attribuables à la différence de profil des clients.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons étudié chaque variable pour voir si elle engendrait des différences entre les groupes. Les figures 13 à 18 révèlent les secteurs où ces différences se sont avérées frappantes ou significatives.

En comparant les deux clubs de placement compte tenu de ces variables, nous avons trouvé que le groupe H comptait 25 % de sujets qui avaient un niveau général inférieur à la 12e année de plus que le groupe B (figure 13), que 53 % du groupe H n'avaient pas fréquenté l'école pendant une année ou moins contre seulement 27 % dans le groupe B et que, en moyenne, les membres du groupe B tendaient à ne pas avoir fréquenté l'école pendant une période supérieure à ceux du groupe H (figure 14).

FIGURE 13

Niveau d'études inférieur à la 12e année

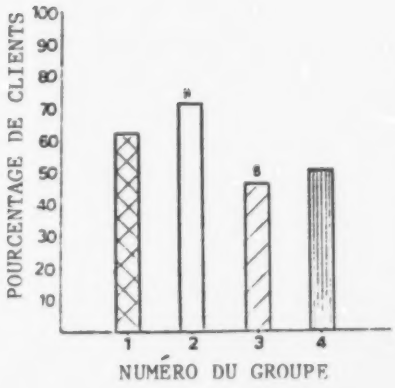
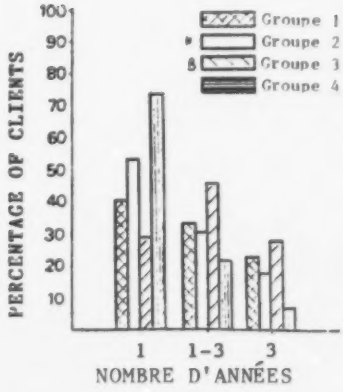


FIGURE 14

Nombre d'années depuis l'abandon de l'école



Les figures 15 et 16 montrent que le groupe H comptait 51 % d'assistés sociaux, alors que le groupe B n'en comptait que la moitié; par ailleurs, le groupe B ne comprenait aucun client ayant eu des démêlés avec la justice tandis que cela constituait un obstacle pour 15 % des clients du groupe H.

À ce stade, il semble que nous puissions conclure que le groupe H est moins favorisé que le groupe B car, en moyenne, les clients du groupe H ont un niveau d'études inférieur à celui des clients du groupe B, qu'ils ont quitté l'école (et sont entrés sur le marché du travail) depuis moins longtemps et qu'un pourcentage plus élevé sont assistés sociaux ou ont eu des démêlés avec la justice.

FIGURE 15

Assistés sociaux

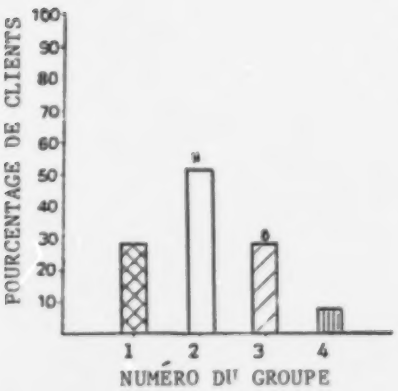
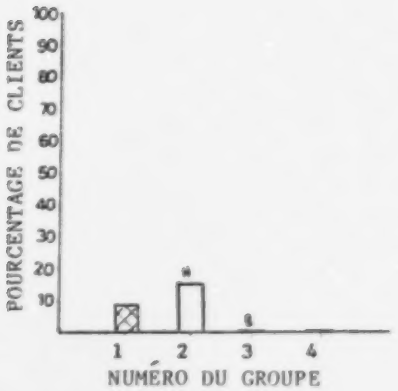


FIGURE 16

Démêlés avec la justice



La figure 17 présent également une variable qui différait selon les groupes. Elle révèle que, en moyenne, les clients du groupe B donnaient plus de raisons d'évitement que ceux du groupe H pour désirer travailler (par exemple, "Je m'ennuie à la maison", "Les autres veulent que je travaille", "Je ne veut plus être assisté social", "C'est la fin de l'assurance-chômage" ou "Tous mes amis travaillent"). Au premier coup d'oeil, ceci semble désavantager le groupe B, mais si l'on y regarde de plus près, les clients du groupe B ont donné, en moyenne, plus de raisons globables de vouloir travailler (une moyenne de 3,95 par sujet) que le groupe H (une moyenne de 2,7 par sujet), ce qui pourrait montrer que le groupe B était constitué de sujets plus motivés.

Si l'on regarde brièvement le profit du groupe témoin par rapport à ces mêmes variables, la figure 18 nous montre qu'il est beaucoup plus jeune que les autres groupes et qu'il existe de grandes différences quant au nombre d'années depuis l'abandon de l'école et au pourcentage de clients assistés sociaux ou ayant des antécédents judiciaires.

FIGURE 17

Raisons d'évitement pour désirer travailler

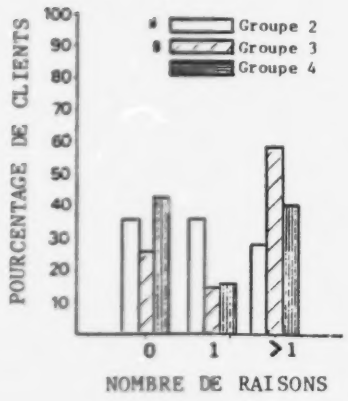
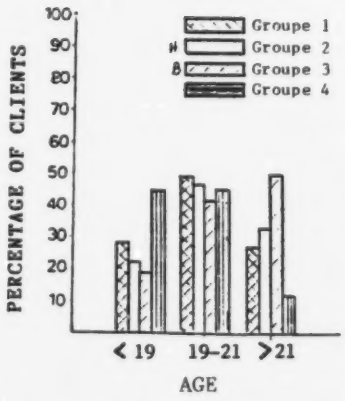


FIGURE 18

Âge



De telles différences entre les groupes sont le fait d'un choix personnel qui a eu lieu après la répartition initiale aléatoire des clients. Cette auto-sélection ayant entraîné des différences de profils entre les groupes, il faut interpréter prudemment les résultats de cette étude.

Conclusions

Bien que la présente étude montre que le club de placement behavioriste a eu de meilleurs résultats que le club de placement humaniste, elle indique également que ces meilleurs résultats ont été obtenus avec un groupe de clients plus favorisés. Ce fait rend difficile l'évaluation du degré (le cas échéant) selon lequel le modèle du groupe B est supérieur au modèle du groupe H. Il est évident que le mode humaniste d'entrée au club de placement (qui comprend la pré-orientation) inspire plus un client défavorisé que la méthode d'initiation behavioriste. Il est possible qu'une étude qui combine la pré-orientation et le modèle behavioriste du club de placement s'avère la plus fructueuse pour le client défavorisé.

Il est évident, à ce stade, que cette étude a pris en compte de trop nombeuses variables importantes et n'a donc pu contrôler la sélection des clients et l'homogénéité du profil des groupes. Elle présente néanmoins de nombreux résultats incontestables et utiles. Ces résultats montrent qu'un service, quel qu'il soit, vaut mieux qu'une absence de service pour ce groupe de clients; que ceux qui participent en totalité aux activités d'un service ont de meilleurs résultats que ceux qui s'arrêtent en cours de route; que les participants au programme d'un club de placement ont également de meilleurs résultats que ceux qui n'y participent pas; et que le niveau d'études se révèle un facteur significatif affectant directement la réussite de tous ceux qui sont à la recherche d'un emploi.

Pour effectuer une étude valable comparant ces deux modèles de club de placement nous recommanderions un mode d'entrée constant pour les deux groupes, en ne conservant que le modèle comme seule variable et en répartissant les clients entre les groupes compte tenu des variables comme le nombre d'années après l'abandon de l'école, le niveau d'études, la source de revenus et les antécédents judiciaires.

BIBLIOGRAPHIE

Azrin, N.H. T. Flores & S.J. Kaplam (1975). Job-finding club: A group-assisted program for obtaining employment (Le club de placement: un programme collectif pour trouver un emploi). Behavior Research and Therapy, 13, pp. 17-27.

Azrin N.H. & V.A. Basalel (1980). Job Club Counselor's Manual: A Behavioral Approach to Vocational Counselling (Manuel du conseiller d'un club de placement: une approche comportementale à l'orientation professionnelle). Baltimore (Maryland): University Park Press.

Feather N.T. (1982). Unemployment and its psychological correlates: A study of depressive symptoms, self-esteem, protestant ethic values, attributional style, and apathy (Chômage et ses corrélats psychologique: une étude des symptômes de la dépression, de l'amour-propre, des valeurs morales du protestantisme, du type d'attribution de la responsabilité et de l'apathie). Australian Journal of Psychology, 34(3), pp. 309-323.

Jackson P.R., E.M. Stafford, M.H. Banks & P.B. Warr (1983). Unemployment and psychological distress in young people: The moderating role of employment commitment (Chômage et détresse psychologique chez les jeunes: le rôle modérateur de l'engagement à l'emploi) Journal of Applied Psychology, 68(3), pp. 525-535.

Santhanam M.L. (1973). Levels of anxiety among unemployed and under-employed (Niveaux d'anxiété chez les chômeurs et les victimes du sous-emploi). In T.E. Shanmugam (Editeur), Researches in Personality and Social Problems. Madras (Inde), Université de Madras.

LES GROUPES D'ENTRAIDE POUR LES CHOMEURS

Hector Balthazar
Santé et Bien-être social Canada

Bien que les groupes d'entraide pour les chômeurs soient un phénomène assez récent, les groupes d'entraide modernes existent depuis 1935, date à laquelle Dr Bob et Bill Wilson ont lancé les "Alcooliques anonymes"(AA). Si l'on veut se faire une idée de la nature des groupes d'entraide pour les chômeurs, il serait utile de se familiariser avec les faits généraux de l'histoire du mouvement.

Dr Bob et Bill Wilson ont découvert la force inhérente aux relations humaines lorsque des individus se réunissent autour d'une cause commune. La première étape consistait à reconnaître l'impuissance face à l'alcool et, dans leur cas, à soumettre leur volonté à un pouvoir supérieur. Ce principe est commun à tous les groupes d'entraide, qu'il s'agisse de victimes du cancer, de boulimiques ou de bègues. Admettre qu'on est incapable de faire face à une certaine situation requiert de la part de l'être humain un des actes les plus difficiles qui soit: l'abandon total. L'abandon est un élément fondamental à nombre d'écoles de thérapie. Lisez leurs traités et vous découvrirez que l'incapacité à s'abandonner au processus thérapeutique est citée comme l'une des raisons principales de l'échec d'une thérapie. L'individu, dans ce cas, rationalise; il projette sur les autres les causes de ses problèmes; il se défend contre la connaissance de soi parce qu'elle est trop douloureuse. Tant que cette première étape n'est pas franchie et que l'individu persiste à s'évader et à attribuer la responsabilité de sa situation à d'autres que lui-même, ses chances de résoudre son problème sont très minces. Vous vous demandez peut-être comment ce principe peut s'appliquer aux chômeurs; c'est en réalité une variation sur le même thème. Lorsqu'il s'agit du chômeur, celui-ci en arrive finalement à accepter sa nouvelle situation et renonce à se complaire dans les "et si" - et si j'avais eu un autre patron, et si la politique du gouvernement avait été différente, et si, et si. Ces "et si" le minent et ne changent rien. Il aura beau analyser sans cesse la situation, en espérant ceci et en espérant cela, en souhaitant que ceci ou cela soit différent, il ne changera rien et gaspillera simplement de l'énergie précieuse. L'abandon, lorsqu'il se produit, donne naissance à un comportement tout nouveau. Il exige

que l'individu prenne des risques, qu'il s'engage dans un domaine inconnu avec toute sa foi et avec la ferme conviction que quelque chose, quelqu'un, un groupe, les circonstances apporteront un changement et résoudront le problème. Notez bien que j'ai utilisé le mot foi. Un des gourous de l'association internationale d'entraide a déclaré, lors d'une importante réunion mondiale, qu'il en était venu à réaliser que la "foi" était un élément fondamental et essentiel au changement éventuel de l'individu faisant partie d'un groupe d'entraide. Il estime (en se basant sur des observations générales) qu'aucun changement ne peut avoir lieu sans la foi. Je vous laisse le soin de réfléchir à ce point de vue et, s'il vous semble en valoir le peine, d'apporter votre appui à la recherche actuelle qui essaie d'en vérifier la validité. Depuis que j'ai entendu parler de cela, je m'efforce toujours, lorsque je travaille avec des groupes, en particulier lorsqu'il y a des témoignages, de voir s'il est applicable universellement.

J'ai mentionné les principes de foi et d'abandon ainsi que le sentiment d'impuissance pour les membres des AA parce qu'ils constituent le fondement de leur travail. Il existe un autre aspect des groupes d'entraide que l'on associe aux AA depuis longtemps et que d'autres groupes ont fini par adapter, y compris les groupes d'entraide pour les chômeurs, c'est le service d'accompagnement. Selon ce principe, un individu qui avance sur la voie de la guérison sert d'ange gardien, de grand frère ou de grande soeur à une personne qui a récemment rejoint le groupe. L'"aîné" doit être disponible autant que possible chaque fois que l'autre a besoin de lui ou d'elle. Il est très rassurant et réconfortant pour une personne en période de crise, de savoir qu'elle peut demander de l'aide à quelqu'un, jour et nuit, et de savoir que ce quelqu'un viendra s'asseoir avec elle et lui offrira un appui lorsque ce sera nécessaire, l'empêchant ainsi de rechuter. Il est crucial d'avoir de l'aide à ce moment-là, car c'est ce qui se passe pendant ces périodes de crise qui fera qu'un individu continuera ou non sur le chemin de la guérison. Le service d'accompagnement change étonnamment la situation lorsqu'on l'applique aux groupes de chômeurs car ces derniers traversent eux aussi des périodes de découragement et de désespoir pendant lesquelles ils sont tentés d'abandonner la lutte.

À ma connaissance, aucun autre système de thérapie professionnelle n'offre ce genre de service, et il ne serait pas non plus raisonnable d'attendre d'un professionnel qu'il soit à ce point disponible. Le

Dr Reissman, directeur du National Self Help Clearing-house (Centre d'information national d'entraide) de New York me racontait qu'un jour, au cours d'une conférence pour les groupes d'entraide se tenant dans cette ville, un buffet fut servi à l'heure du déjeuner. Un membre des "Boulimiques anonymes"(BA) vint de plaindre au Dr Reissman puisqu'il appartenait au comité d'organisation de la conférence. Son grief était le suivant: comment le comité d'organisation pouvait-il avoir prévu un déjeuner-buffet et donc négligé le fait que des membres du groupe "Boulimiques anonymes étaient présents? "Vous rendez-vous compte que je pourrais manger tout ce qu'il y a sur la table?" lui a-t-elle demandé. Quel manque de considération de la part du comité d'organisation! Le Dr Reissman s'excusa, regretta qu'on ait négligé ce point, et lui assura que la prochaine fois, il prendrait d'autres dispositions. Conscient de la difficulté de sa situation, il lui demanda ce qu'elle allait faire. Elle lui répondit qu'elle n'avait qu'une solution, celle d'appeler sa "compagne". Ce qu'elle fit. Et vingt minutes plus tard, la compagne arriva avec un sac contenant du céleri, des carottes et du fromage cottage. Elles allèrent s'asseoir ensemble à l'écart jusqu'à ce que le repas fut terminé et les tables débarrassées. Le Dr Reissman cita ce cas comme un excellent exemple vécu du système d'accompagnement: deux personnes s'aidant mutuellement pendant une période de crise où le besoin d'aide est le plus grand. L'histoire ne se termine pas là. Le Dr Reissman demanda au membre des BA ce qui serait arrivé avec une thérapie ordinaire. Celle-ci lui répondit qu'elle aurait probablement téléphoné à son thérapeute, mais qu'elle aurait dû le faire à "moins cinq", parce que c'est le moment où les thérapeutes ont quelques minutes de liberté, entre deux clients. Mais alors, tous les autres clients ayant des problèmes seraient également en train de téléphoner à ce moment-là, ce qui lui laissait au maximum moins d'une minute avec le thérapeute. Celui-ci lui aurait sans doute dit qu'il n'avait pas le temps de discuter de son problème et qu'ils pourraient examiner ensemble les causes de sa boulimie lors de la prochaine séance la semaine suivante. Cet exemple a permis de montrer l'énorme différence qui existe entre l'aide traditionnelle et l'entraide. Aucun professionnel ne pourrait offrir le soutien pratique immédiat d'un compagnon.

Le reste de l'histoire est bien connu. Des millions de personnes dans le monde entier sont membres des Alcooliques anonymes. Sa documentation a été traduite en treize langues et il en existe des groupes dans une

centaine de pays. Et à propos de groupes, il en existe plus de 80 rien qu'à Ottawa, ce qui ne vous surprend peut-être pas puisqu'il est normal qu'il y ait beaucoup d'alcooliques dans une ville de fonctionnaires. Quoi qu'il en soit, si vous prenez la peine de vous renseigner sur les autres collectivités, vous serez surpris par le nombre de groupes qui y sont établis. Dans une grande ville, vous pouvez en fait aller à une réunion d'AA, le matin, l'après-midi ou le soir, sept jours par semaine.

Tout ce que nous avons dit jusqu'ici peut s'appliquer aux groupes d'entraide pour les chômeurs. Permettez-moi maintenant de voir plus en détail le fonctionnement de ces groupes ainsi que leurs limites. Cela devrait pouvoir vous permettre de décider qui recommander pour un tel groupe et de connaître les conditions nécessaires à son bon fonctionnement. Nous pourrons ensuite prendre des exemples de groupes d'entraide qui existent déjà pour les chômeurs et examiner le type et la variété des éléments de leurs programmes.

Un groupe d'entraide est un lieu où l'on se sent vraiment compris. Étant tous affligés de la même affection, les membres savent exactement de quoi vous parlez puisqu'ils sont eux aussi passés par là. Pour cette raison, ils vous acceptent tel que vous êtes. Ils ne vous jugeront pas et ne vous feront pas la morale. Habituellement, lorsqu'il est avec sa famille ou ses amis, un individu ayant un problème sera soumis à des réprimandes telles que: "Ne t'écoute pas", "Tu n'es qu'un grand enfant", "Allons, voyons, remue-toi", "Tout le monde a des problèmes". La famille et les amis de ces personnes empirent généralement sa situation. Dans un groupe d'entraide, on se sent accepté et libre d'exprimer tout ce qui vous préoccupe sans pour autant être rejeté. C'est un grand avantage pour celui qui a un problème. Ajoutez à cela le facteur de l'identité et de l'amour-propre. Dans un groupe semblable, il est possible de reconstruire son identité qui peut avoir souffert lorsque le problème a commencé, et d'avoir donc une bien meilleure opinion de soi en dépit du problème. Étant donné que la société insiste tellement sur l'importance d'avoir un emploi, une large part de notre identité et de notre amour-propre est liée à notre situation professionnelle. Pour cette raison, la perte d'un travail risque de créer des ravages dans la vie d'une personne, surtout si elle se trouve être le principal soutien de sa famille.

Beaucoup de membres de groupes d'entraide pour les chômeurs ont dit que le groupe avait été pour eux, à cet égard, un véritable refuge. L'empathie, la compréhension

et l'acceptation qu'ils y ont reçues leur ont permis d'évaluer leur situation et leur style de vie. Dans de nombreux cas, il s'est produit un changement radical dans la situation et le style de vie de ces personnes. Un homme a fondé un groupe d'entraide appelé Collective 2000. Avec d'anciens camarades d'études, il enseigne l'informatique aux jeuens gens qui n'ont jamais travaillé et à ceux qui sont maintenant en chômage. Les cours sont gratuits. Des entreprises commerciales ont donné les ordinateurs et les cours sont donnés dans le sous-sol d'une église. Ils sont offerts trois fois par an, durent dix semaines, pendant les heures normales de travail, de 9 heures à 17 heures, trois fois par semaine. Chaque membre promet d'y assister dans la mesure du possible. Tout est prévu pour refléter autant que possible le monde du travail. On insiste sur l'assiduité aux cours et le respect des horaires, et on ne manque aucune occasion de donner aux élèves une idée réaliste du monde du travail. Lors de la remise des diplômes, on encourage les membres à faire partie d'un groupe de soutien, à se rencontrer et à partager leurs soucis communs, à s'aider mutuellement à trouver du travail. Cet aspect du programme n'est pas aussi bien développé que dans les autres groupes d'entraide. L'idée en est en effet venue après coup, l'objectif principal du programme étant d'offrir une compétence monnayable aux chômeurs. Les fondateurs de ce groupe pensent qu'il serait nécessaire de garder contact avec les membres et d'être pour eux un groupe de soutien afin de leur faciliter la transition entre le chômage et le travail.

Le fondateur de ce programme a une histoire exceptionnelle, et puisqu'elle est pertinente à la question des chômeurs, permettez-moi de vous en raconter une partie. Diplômé en droit et en administration des affaires, il occupait un poste enviable dans une entreprise bien connue d'informatique qu'il quitta par la suite pour démarrer sa propre entreprise. Il perdit tout après la faillite de cette entreprise et son divorce s'ensuivit. Il vit maintenant de l'assistance publique. Ce qui est extraordinaire, c'est qu'il n'a jamais été aussi heureux. Il dit que c'est la première fois de sa vie qu'il a le temps de réfléchir et il n'échangerait pour rien au monde la tranquillité d'esprit qu'il éprouve depuis qu'il a quitté le milieu éreintant des affaires. Il écrit actuellement un livre dans lequel il aborde les questions relatives au monde du travail et des valeurs de la société. Il vit, simplement, dans un appartement qu'il partage avec deux autres personnes ayant exercé aussi une profession libérale et qui se trouvent dans la même situation financière que lui. Tous trois passent

plus de la moitié de leurs journées à faire du bénévolat, tel ce cours d'informatique qu'il donne. J'attire votre attention sur ce point parce que ce n'est pas la première fois que je rencontre ce genre de situation dans mes relations avec les chômeurs. De fait, certaines personnes choisissent de quitter le milieu du travail rémunéré pour servir la société d'une manière différente.

Un des aspects les plus extraordinaires des groupes d'entraide est ainsi d'aider et d'être aidé. Ce principe n'est prévu dans aucune autre forme de thérapie; il n'existe que dans les groupes d'entraide. Celui qui reçoit de l'aide doit en donner. Au fur et à mesure qu'un individu évolue dans sa participation au groupe du stade où il reçoit au stade où il donne, la rapidité de sa transformation s'accélère. Dans ce cas en effet, il a l'occasion d'offrir de l'aide dans son nouveau rôle de modèle, ce qui renforce le nouveau comportement qu'il vient d'adopter. C'est un aspect essentiel au fonctionnement du groupe et du système d'accompagnement. Pour ceux qui atteignent vraiment ce stade, la transformation est extraordinaire, comme le montrent les témoignages impressionnants de membres toujours plus nombreux de groupes d'entraide. En ce qui concerne les groupes d'entraide pour les chômeurs, cela est particulièrement évident chez ceux qui ont trouvé un emploi et qui ont choisi de continuer à servir le groupe de manière différente, que ce soit en continuant d'offrir leur appui, en facilitant la recherche d'emploi ou en servant d'intermédiaire entre les chômeurs et la collectivité.

Ceux qui regardent cela du dehors ont parfois tendance à oublier ou à négliger la force que les membres acquièrent de par leur appartenance au groupe. Prenez l'exemple d'un groupe d'agoraphobes qui j'ai connu lorsque j'ai cherché des groupes pour un film sur l'entraide. Un soir où je me trouvais à l'une de leurs réunions, une femme arriva, pratiquement hors d'haleine, en s'excusant d'être en retard. Elle expliqua qu'elle avait dû venir en autobus parce que sa voiture était en panne; elle n'avait pas pris l'autobus depuis douze ans. On apprit par la suite qu'aucun membre du groupe n'était monté dans un autobus depuis des années. Tous se faisaient conduire, que ce soit par un conjoint, un fils, une fille, un ami, ou même parfois en taxi. De cette révélation, un plan fut mis sur pied. Tous les mardis soirs, jour de la réunion, la première heure allait être consacrée à résoudre ce problème. Tous ont acheté une carte d'abonnement et ils montaient dans l'autobus en groupe. Deux voitures suivaient et ceux dont l'anxiété

devenait insupportable pouvaient descendre de l'autobus et monter en voiture. Lorsqu'ils avaient repris courage, ils remontaient dans l'autobus pour augmenter leur capacité de supporter le stress. Ceci dura des semaines, jusqu'à ce qu'ils aient tous vaincu leur peur des autobus. Ils passèrent ensuite aux ascenseurs. Ils entraient dans un de ces grands ascenseurs d'hôpitaux, se tenaient la main et priaient le ciel d'arriver en haut. Aux dernières nouvelles, ils étaient passés des ascenseurs aux restaurants et aux centres commerciaux. N'est-il pas extraordinaire de voir ce que l'on peut faire avec le soutien des autres dans un groupe? À ma connaissance, aucune thérapie professionnelle n'offre ce genre de possibilités, même pas lorsqu'on utilise la thérapie de groupe. On trouve le même type d'énergie positive dans les groupes d'entraide pour les chômeurs. Lorsqu'on touche les êtres humains à ce niveau, il se produit quelque chose de spécial. C'est rare, et lorsque cela se produit, on en est profondément bouleversé. Il n'est pas rare d'entendre ces personnes déclarer qu'elles en sont venues à apprécier leur chômage parce que celui-ci leur a ouvert des portes au niveau des relations humaines qu'elles n'auraient jamais cru exister. Leur malchance leur a donné accès à un réseau social qui leur a redonné de la vitalité et de l'énergie au-delà de toutes leurs espérances. Certains ont noué des amitiés vraies et solides qui ont duré beaucoup plus longtemps que la période pendant laquelle ils cherchaient une solution à leur problème. Il semble que le fait de vivre ensemble une situation très difficile puisse créer entre les êtres humains un lien qui dure toute la vie.

Voyons maintenant la manière dont fonctionnent les groupes d'entraide pour les chômeurs. D'abord, de quelle façon commencent-ils? De plus en plus, par une personne qui se joint à d'autres chômeurs grâce à des annonces dans les journaux ou en laissant leur nom dans des centres d'information pour groupes d'entraide. Il existe aux États-Unis vingt-sept centres d'information semblables, trois au Canada et d'autres sur le point de fonctionner. Ils gardent une liste des personnes qui souhaitent former ou faire partie d'un groupe et mettent ensuite ces personnes en contact. Ces centres sont également très utiles lorsqu'il s'agit d'aider un groupe à démarrer ou de lui venir en aide lorsque tout espoir semble perdu. Ils recommandent, informent et éduquent le public; ils permettent aux différents groupes de s'organiser en réseaux; ils publient des répertoires des groupes d'entraide existant dans les collectivités; ils organisent des foires, des ateliers de leadership, de financement, etc. Ils deviennent le lien avec les

organismes locaux et les groupes de professionnels. Une fois créés, ils deviennent un centre nerveux pour les groupes d'entraide de n'importe quelle collectivité et en augmentent considérablement la fréquence de leurs activités.

Il est généralement facile d'obtenir un local gratuit, que ce soit par un organisme, une église ou une école. Certains préfèrent se rencontrer dans une maison particulière, par roulement. Cela vaut la peine de travailler en contact avec les églises et les organismes, car ils mettent souvent gratuitement à disposition des photocopieuses, et se chargent de tout ce qui doit être dactylographié. Ces services coûtent généralement très peu et sont en fait souvent gratuits. Les membres contribuent individuellement au coût du café.

Certains groupes offrent différents services. Plus ces groupes sont établis depuis longtemps, plus leurs services sont nombreux. Certains, en fait, louent leur local et ont leur propre numéro de téléphone de travail. Si un groupe désire offrir un service continu cinq jours par semaine, il peut obtenir de la place à un coût minime dans des écoles désaffectées. Le fait d'avoir un centre de rencontres permet d'offrir de meilleurs services. De plus, le centre est un lieu où les membres aiment se rencontrer durant leurs loisirs et où ils bénéficient donc encore plus du soutien réciproque.

Les groupes qui ont une bonne organisation ont conscience que la discipline est importante et exigent donc le respect de certaines règles et normes établies par le groupe lui-même. Tous doivent, par exemple, participer au travail. Ce qui signifie qu'on attend de chacun qu'il donne un jour ou plus de son temps par semaine au bureau. Le travail de bureau est varié: un personne peut répondre aux demandes de renseignements par téléphone; une autre peut répondre aux lettres. On passe au peigne fin toutes les offres d'emploi des journaux locaux et des journaux nationaux importants. Une communication constante est maintenue avec les bureaux nationaux de l'emploi et avec les services du personnel des entreprises établies qui veulent bien informer les groupes d'entraide des postes libres éventuels. Les possibilités d'emploi sont cataloguées suivant le domaine d'intérêt et ajoutées ensuite aux listes qui se trouvent déjà sur les tableaux d'affichage. On garde une liste des membres et de leurs spécialités, et on les rejoint par téléphone le jour où il y a une offre d'emploi qui leur convient. Ils sont en retour obligés de prévenir le centre s'ils ont l'intention de suivre l'affaire; si oui, ils doivent communiquer aux autres les résultats de leur expérience. Grâce à cette approche, il est possible de

rassembler une quantité extraordinaire de renseignements sur les techniques d'embauche et la qualité de la vie professionnelle dans les différentes entreprises. Ces renseignements permettent d'encourager ou de dissuader les membres de donner suite à certaines possibilités d'emploi.

Des listes de tous les membres et de leurs qualifications sont imprimées sur une sorte de bulletin distribué à un grand nombre d'entreprises qui embauchent régulièrement. Dans le même esprit, on demande à ceux qui ont le sens des relations publiques de rendre visite à ces mêmes entreprises et de leur vendre les services du groupe d'entraide. Ils arrivent généralement à faire promettre à ces entreprises de les contacter en premier en cas d'ouverture de poste. En fait, ces entreprises n'ont rien à perdre puisque le groupe d'entraide n'est pas une agence commerciale et ne demande donc aucune commission pour ce service. L'enthousiasme du groupe et son bon moral garantissent à ces entreprises une réponse rapide et un service compétent lorsqu'elles font appel à lui.

Les autres membres devront, suivant leur formation et leur expérience, contribuer au programme de formation que beaucoup de groupes d'entraide pour les chômeurs organisent pour leurs membres. Le premier cours devant être mis sur pied porte généralement sur l'art de rédiger un curriculum vitae. Ce cours compte une ou deux classes avec un suivi individuel aux personnes qui en ont besoin. On attache une grande importance à ce service car les gens ont tendance à se sous-estimer et donc à ne pas se "vendre" très bien. Un groupe aide ses membre à prendre conscience de tout ce qu'ils ont accompli dans leur travail et de s'en attribuer le mérite sans se sentir gênés. On insiste sur la présentation; on examine plusieurs modèles de curriculum vitae et on utilise celui qui s'applique au type de travail de la personne, ou même au genre d'entreprises auprès desquelles celle-ci fait une demande d'emploi.

Les groupes d'entraide offrent également un cours sur les techniques d'entrevue. On demande aux membres d'être honnêtes et d'avoir l'esprit critique les uns avec les autres lors des exercices pratiques qui suivent les présentations théoriques. Certains groupes ont parfois la possibilité d'emprunter ou de louer une caméra vidéo, de filmer et de repasser ensuite les sessions d'entrevue. On peut, de cette façon, accomplir un meilleur travail et porter un jugement plus objectif sur les autres et sur soi-même. Ces cours apprennent également à s'habiller de manière appropriée. Dans certains groupes, particulièrement ceux qui s'occupent des plus de 40 ans ou des

ex-présidents de sociétés, on exige que les membres viennent au centre habillés comme s'ils allaient au travail.

On offre également des cours de techniques de recherche d'emploi. On y enseigne des techniques qui permettent d'être plus efficace dans la recherche d'un travail. Celles-ci deviennent évidemment très utiles lorsqu'on demande aux membres d'assumer des responsabilités dans le groupe les jours où ils doivent travailler au bureau.

Les cours mentionnés plus haut forment généralement l'essentiel des services qu'offrent les groupes d'entraide pour les chômeurs. Mais il en existe souvent d'autres, donnés parfois par des conférenciers invités. Ils couvrent des sujets tels que les services juridiques, les finances et la manière de préparer un budget lorsqu'on est en chômage. À ce propos, nous devons mentionner que des fonds d'urgence ont été, dans certains cas, mis à la disposition des membres pour payer leurs hypothèques ou pour permettre à certaines personnes de se recycler. Les groupes d'entraide préparent et font circuler des listes avec les noms d'établissements locaux où il est possible d'acheter de la nourriture et des vêtements à bon marché. Il offrent parfois des cours sur le traitement du stress, bien que la coutume veuille généralement qu'un conférencier parle sur ce sujet au cours d'une réunion du soir. On donne souvent de surcroît, des renseignements sur les métiers non traditionnels, passant en revue et étudiant toute une gamme d'activités et d'emplois apparus au cours des dernières années à la suite des progrès et de l'évolution des techniques. Il est également possible d'avoir des renseignements sur les petites entreprises et tout ce qui touche à leur gestion.

Les groupes d'entraide font tout leur possible pour encourager chez leurs membres une attitude positive. Commencer à dormir tard le matin et avoir de la difficulté à se lever est un des dangers de la dépression. Certains membres du groupe se téléphonent et vont prendre un café ensemble pour écarter ce danger.

Une des fonctions les plus remarquables de ces groupes est celle de l'échange des services. Comme l'argent se fait rare, certains membres du groupe réparent pour les autres la voiture, le réfrigérateur, la cuisinière en échange de services tels que le nettoyage de la maison, la menuiserie, la garde des enfants, le transport, etc. C'est un excellent service qui permet aux membres de maintenir un niveau de vie aussi proche que possible de celui dont ils jouissaient avant d'avoir perdu leur emploi. Une importante perte de revenus ne

fait que détériorer l'image de soi du soutien de famille, surtout par rapport aux membres de sa famille dont il est financièrement responsable.

Un autre aspect intéressant de l'entraide s'est manifesté récemment, dans le cas où quelqu'un déménage pour aller travailler dans une autre ville. Lorsqu'un réseau a été établi entre différents groupes, les membres accueillent chez eux ceux qui viennent de déménager à cause de leur emploi. Ceci permet de faire de grosses économies, car une personne a très peu de temps et d'argent au début pour chercher et trouver un logement. La constitution de réseaux entre groupes de différentes villes est un phénomène relativement récent. Plus il est fréquent, plus on peut s'attendre à des liens entroits entre les groupes. Ceux-ci pourraient servir à faire pression sur le gouvernement pour qu'il aborde d'une façon nouvelle le problème du chômage. Les groupes d'entraide pour les chômeurs ne sont pas une solution à ce problème, mais ensemble, ils peuvent exercer une pression forçant les gouvernements à considérer sérieusement le problème du chômage.

Il existe dans la société des personnes et des associations responsables qui sont en faveur de réexaminer la nature même de la structure du travail. À leurs yeux, la création d'emplois n'es qu'un palliatif. Ils prévoient qu'avec la technologie avancée et l'automatisation du milieu de travail, on sera forcé d'avoir, face au travail, une nouvelle approche.

Pour l'instant, ces personnes recommandent le partage du travail, la retraite partielle et anticipée, le travail à mi-temps ainsi que d'autres mesures inédites sur le marché traditionnel de l'emploi. Nombreux sont ceux qui préconisent la mise en application de la semaine de sept jours, que deux personnes se partageraient en travaillant chacune trois ou quatre jours suivant les semaines. Ce système entraînerait une baisse de revenus et nécessiterait l'adaptation à un style de vie différent. Si ce projet était adopté pour les jeunes gens qui entrent sur le marché du travail, ceux-ci seraient beaucoup moins traumatisés. Si l'on veut que cette idée marche, il serait cependant nécessaire d'insister sur sa mise en application auprès de tous les dirigeants du monde du travail. Ceux-ci devraient être prêts à y donner tout leur appui moral. Mise à part la création d'emplois, ce système aurait bien d'autres avantages: il pourrait réduire les inégalités de revenus dans la société et aider ceux qui actuellement se surmènent à diminuer les risques que pose à leur santé le désir de tenir les concurrents à distance. D'autre part, comme notre ressource naturelle la plus importante se

trouve être nos enfants, la création de garderies de premier ordre devrait faire partie intégrante de ce type particulier de programmes car un plus grand nombre d'emplois permettrait à un plus grand nombre de femmes de travailler à l'extérieur.

DERNIÈRES RECHERCHES SUR L'EXPÉRIENCE DU CHÔMAGE

Le chômage et les handicapés physiques
W.A. Borgen et N.E. Amundson
(Données receuillies avec l'aide de Pamela Biela)

Le chômage et les personnes ayant es difficultés d'apprentissage
L. Hansen, N.E. Amundson et W.A. Borgen

Le chômage et les diplômés de l'université
W. Hatch, W.A. Borgen et N.E. Amundson
Université de Colombie-Britannique

Le Chômage et les Handicapés Physiques

Groupe A

Les sujets de ce groupe récupéraient leurs forces à la suite d'un accident ou d'une maladie et n'avaient pas travaillé depluis le début de leur handicap. Ils concentraient leur énergie sur l'acceptation de leur handicap plus que sur la recherche active d'un emploi. En conséquence, leur schéme de comportement ne révélait pas de réactions sur la recherche d'emploi.

Groupe B

Ce groupe est semblable au groupe A tel qu'il a été décrit dans The Experience of Unemployment (L'expérience du chômage) (Borgen & Amundson, 1984). Les sujets de ce groupe s'attachaient, non pas nécessairement à leur emploi antérieur mais à l'idée de travailler. Tous recherchaient activement du travail pendant toute la période de chômage.

Groupe C

Comme pour le groupe B, les sujets de ce groupe étaient attachés à l'idée de travailler. Pourtant, en raison de pertes d'emploi et d'échecs professionnels antérieurs, ils ne pouvaient rassembler suffisamment d'énergie pour chercher régulièrement un emploi. Ils intériorisaient le rejet immédiatement après avoir quitté leur travail.

Groupe D

Les sujets de ce groupe avaient accepté leur handicap et ne s'associaient pas fortement à l'idée de travailler. Tous avaient trouvé une possibilité de se réaliser dans d'autres domaines de leur vie. Pour certains, le fait de trouver un emploi ne constituait pas une priorité; pour d'autres, c'était important, mais leur image de soi n'était pas reliée au faut de trouver ou non un emploi.

Facteurs influençant le passage du positif au négatif entre les groupes (N = 35)

A	Mauvais traitement ou incompréhension de l'employeur envers l'endicapé	21	G	Pensée négative	13
			H	Manque de direction	13
B	Santé précaire	20	I	Manque d'argent	12
C	Pressions familiales	16	J	Tort fait par le conseiller	11
D	Climat économique et chômage	13	K	Frustrations à l'école	10
E	Recherche active d'emploi	13	L	Abandon de l'espoir de travailler	10
F	Tracasseries administratives et bureaucratie	13		Facteurs mentionnés par au moins 9 personnes sur 35	25%

Facteurs influançant le passage du négatif au positif entre les groupes (N = 35)

A	attitude positive	23
B	aide des conseillers	20
C	scolarité ou recyclage	18
D	soutien familial	13
E	bénévolat	12
F	amis	11
G	recherche active d'emploi	11
H	voyage ou déménagement	11
I	rester occupé	9

Données personnelles

GROUPE	N	SEXE	ÂGE	SITUATION DE FAMILLE	REVENU ANTÉRIEUR	REVENU ACTUEL	TEMPS DEPUIS L'ACCIDENT	DURÉE DU CHÔMAGE	HANDICAP
A	9	6 hom. 3 fem.	33,8	6 célibataires 2 divorcés 1 marié (un enfant)	21 000 $	13 457 $	1-1/2 an (lés. cerv. il y a 14 ans)	14 mois	6 lés. cervicales 2 paraplégiques 1 hémiplégique
B	6	4 hom. 2 fem.	34,5	2 célibataires 1 divorcé 3 mariés (2 sans enf., 1 avec 3 enf.)	10 412 $	7 548 $	10 ans et 3 aveugles de naiss.	14 mois	3 aveugles naiss. 1 hémiplégique 1 paraplégique 1 lés. cervic.
C	11	9 hom. 2 fem.	33,6	7 célibataires 2 divorcés (1 avec 2 enf.) 1 marié (3 enfants) 1 parent célibataire	11 070 $	6 549 $	11,6 ans un 10 ans,	16,4 mois (un 11 ans, 1 quadriplégique, deux 5 ans, non comptés)	4 hémiplégiques 3 paraplégiques 2 aveugles (mal.) 1 lés. cervic.
D	9	9 hom.	30	7 célibataires 2 mariés (un avec 2 enfants)	12 703 $	12 276 $	10 ans et 3 depuis la naissance	16,7 mois (un 7 ans, un 6 ans, un 9 ans non comptés)	1 cécité légale 2 aveugles naiss. 5 paraplégiques 1 arthrite grave depuis naissance

À la fin de chaque entrevue, nous avons demandé aux sujets d'indiquer ce qui, à leur avis, était nécessaire pour aider les handicapés au chômage. Tous ont répondu avec enthousiasme à cette question. Voici leurs réponses.

- Les conseillers ont besoin de savoir précisément ce qu'une personne handicapée peut et ne peut pas faire un travail donné. Ils devraient également s'informer directement sur les différents handicaps auprès des handicapés eux-mêmes et non pas avoir recours à des manuels. Les entrevues devraient être très structurées avec des renseignements précis et les étapes par lesquelles la personne doit passer. Les conseillers devraient être encourageants mais honnêtes quant aux possibilités de travail. Ils doivent montrer aux employeurs et au public que les handicapés ne sont pas tous semblables. Ces derniers souhaitent en effet qu'on les considère comme des individus ayant un handicap particulier. La formation devrait également aboutir à l'obtention d'un emploi. On a fait les éloges des conseillers du centre de réadaptation et des organismes spécialisés, mais on a signalé l'insuffisance numérique du personnel. Les séances devraient comporter des conseils d'ordre financier.

- On a exprimé l'importance, pour les personnes handicapées, des groupes de soutien qui mettent l'accent sur les questions personnelles et les problèmes d'emploi, avec une mention toute particulière pour les clubs de placement. Dans ces groupes, les personnes reçoivent le soutien, l'intérêt et la structure dont elles ont besoin pour survivre; on a également exprimé le désir d'obtenir des renseignements sur les changements technologiques, le travail à temps partiel et le partage des tâches. Beaucoup ont déclaré que leur journée de travail était épuisante et que leur santé en pâtissait. Malheureusement, la plupart des emplois sont à temps plein et peu rémunérés.

- L'argent est une préoccupation vitale pour les personnes handicapées. Certaines ont parlé d'avantages fiscaux, mais d'autres ont déclaré qu'elles n'eu auraient pas besoin si leur

salaire horaire se montait à au moins 8 à 10 dollars. L'augmentation du nombre d'emploi s'avère également nécessaire. Il a d'ailleurs été suggéré que le gouvernement examine le cas des employeurs qui laissent les personnes handicapées partir une fois la subvention salariale terminée. Les soins médicaux et dentaires devraient également être pris en charge, que la personne travaille ou non. Nombreux sont ceux qui ont besoin de prendre des médicaments, ce qui est extrêmement coûteux.

Le chômage et les personnes ayant des difficultés d'apprentissage définition du problème

Obstacles	**Buts**
Problèmes familiaux, soutien minimal	Soutien familial continue
Manque d'amis	Des amis qui comprennent
Négation du problème	Conscience du problème
Vision irréaliste de soi	Auto-évaluation réaliste
Sentiment d'impuissance acquis	Confiance en soi
Inefficacité dans la résolution des problèmes et la recherche d'un emploi	Efficacité dans la résolution des problèmes et la recherche d'une emploi
Apathie	Motivation et perseverance
Manque d'engagement	Perfectionnement professionnel régulier
Fixation sur le passé	Concentration sur le présent
Crainte de l'échec	Sécurité, prise de risques

Fonctions du Conseiller

A. Faire correspondre les niveaux de communication
B. Écouter attentivement
C. Faire une évaluation sur un large éventail
D. Faire du counselling direct et axé sur l'action
E. Intervenir au moment opportun
(consultation, coordination, dévouement à la cause)

Programmes spécifiques de counselling

A. Groupes d'appui et de perfectionnement professionnels
B. Groupes de recherches d'emploi
C. Formation pédagogique (programmes individualisés pour adultes)
D. Conseillers en placement
E. Groupes de soutien parental (constitution d'une réseau)

Le Chômage et les Diplômes Universitaires

Renseignements sur les personnes

Nombre	Age (X)	Sexe	Situation de famille	Durée du chômage (mois) (X)	Diplôme obtenu
12	23	7 F 5 M	12 célibat. (y compris un fiancé)	14	6 B.A. 3 B.A. Sc. 2 B. Sc. 1 B. Ed.

Description résumée

Le diplômé universitaire aborde le chômage armé d'une expérience professionnelle extensive (l'été précédent ou un travail à temps partiel, ou les deux) et d'une vision très positive de l'expérience universitaire qui vient de s'achever.

En général, le ou la diplômé(e) a commencé sa recherche d'emploi entre janvier et mars de l'année d'obtention du diplôme, en consultant soit les offres d'emploi des journaux, soit le panneau d'affichage du centre d'emploi sur le campus.

Vers la fin des examens, le ou la futur(e) diplômé(e) est "euphorique" quant à son avenir. Ces sentiments positifs marquent le début de la période initiale de vacances pendant le chômage. Cette période peut durer d'environ trois semaines à trois mois et demi; elle est positive, généralement prometteuse, pleine de festivités, de détente, d'activités sociales et de voyages, et culmine avec la cérémonie de remise des diplômes. Les premières activités de recherche d'emploi commencent à se solder par quelques irritations mineures.

La plupart des diplômés éprouvent pour la première fois le "sentiment d'être chômeur" près de la date de la

remise des diplômes, mais la période initiale de vacances peut offrir suffisamment de distractions pour minimiser cet effet.

Cette période s'achève avec la première expérience négative du diplômé, en général liée à une certaine déception en ce qui concerne la recherche d'un emploi ou au rappel de la date prochaine de remboursement du prêt. Ces expériences engendrent des sentiments de découragement ou de dépression et celui d'être "ramené à la réalité".

La première expérience négative marque le début du deuxième stade du chômage - celui de la "tendance à la baisse" - caractérisé par une recherche plus poussée et plus opiniâtre d'un emploi, par des "hauts" occasionnels et spectaculaires, et une série d'épisodes positifs et négatifs.

Il est possible de poser sa candidature à des emplois très diversifiés, allant des professions libérales aux postes subalternes. Les postes de vendeur et de secrétaire (travail de bureau) sont très demandés. Les salaires pour des travaux à temps partiel ou à contrat sont habituellement très bas et on refusera rarement un poste. Les nouveaux diplômés ont à leur disposition tout un éventail de méthodes de recherche d'emploi, notamment les CEC et les offres d'emploi des quotidiens. Nombreux sont ceux qui, pendant une période de désespoir, vont se porter candidat à n'importe quel poste.

Les "hauts" notables se produisent lorsque les nouveaux diplômés reçoivent une offre d'emploi ou une demande d'entrevue, réussissent une entrevue, envisagent de suivre d'autres cours ou s'y inscrivent, ou se sentent revigorés avec la nouvelle année.

Parmi les éléments positifs pendant la "tendance à la baisse", notons gagner de l'argent - par un emploi rémunéré ou l'assurance-chômage, avoir le soutien affectif d'amis ou de parents et se considérer comme eux, participer à des activités diverses (loisirs, engagement), faire preuve d'un plus grand optimisme à l'occasion, obtenir un travail même temporaire, apprécier la compagnie de ses collègues, recevoir des conseils et des encouragements, ou quitter un emploi peu apprécié.

Parmi les éléments négatifs, notons s'entendre demander où en est la recherche d'emploi, entendre parler de la paresse des jeunes, savoir que l'on ne comprend pas les difficultés actuelles de la recherche d'un emploi, constater le manque d'empathie des autres, se séparer de son ami(e), avoir à se préoccuper des membres de sa famille, se trouver avec des personnes qui sont aussi déprimées que soi, prendre conscience de la concurrence

avec les nouveaux diplômés de chaque année et les professionnels dans son domaine, se sentir différents ou isolés de ses amis, sentir que l'on a déçu ses mentors, recevoir des conseils d'amis ou de parents quant à la recherche d'un emploi, aborder les aspects négatifs du travail à temps partiel ou à contrat (concurrence, bas salaire, traitement désagréable, travail physique exigeant, manque de pauses ou manque de stimulation), manquer d'argent, avoir besoin d'emprunter ou de recourir à l'assurance-chômage ou l'aide sociale, recevoir des conseils décourageants, entendre des nouvelles décourageantes, s'entendre dire qu'on est surqualifié, se rendre compte du peu de valeur d'un diplôme universitaire, commencer à douter de ses possibilités de trouver un emploi ou du choix des méthodes employées, se rendre compte qu'il n'y a rien de disponible, voir échouer ses recherches, s'ennuyer, avoir trop de temps libre, avoir l'impression que les choses sont "en attente", ressentir la tension causée par les examens et les compositions, ne pas recevoir de réponse aux demandes d'emploi, aux lettres et aux curriculum vitae envoyés, avoir le sentiment de "tourner en rond", ne pas obtenir de prolongation de travail ou d'offre d'emploi lorsqu'on s'y attend, devoir porter une tenue de ville et donner une fausse image de soi, devenir cynique devant les observations de népotisme, être indécis quant aux objectifs professionnels, aux méthodes de recherche d'emploi ou aux programmes d'études, retarder le mariage ou quitter le foyer des parents.

Ces éléments positifs et négatifs peuvent se produire de façon idiosyncrasique pendant le chômage.

En général, la prise de conscience de la situation nationale du chômage exerce un effet plutôt négatif sur le diplômé.

Pendant toute cette expérience, la plupart des diplômés accepteront certains emplois - à temps partiel, pendant l'été, à contrat - ou suivront certains cours, habituellement à temps partiel - à l'université, au collège, aux CEC ou dans le cadre de l'éducation des adultes. Il est également courant de considérer et de prévoir des cours pour l'avenir.

La plupart des jeunes diplômés vivent encore chez leurs parents pendant toute leur période de chômage; ils sont positifs et pleins d'espoir lorsqu'on leur pose des questions sur ce qu'ils attendent de l'avenir. Ces espérances semblent représenter davantage une expression des "désirs" que des prévisions; elles comprennent tout à la fois des espoirs apparemment irréalistes et une confiance extrême dans les études pour favoriser leur insertion sur le marché du travail. La plupart d'entre

eux manifestent une certaine prudence qui contraste nettement avec les espérances intitiales manifestées au début du chômage.

ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES CLIENTS SPÉCIAUX

Marilyn Hayman et Janet Brown
Ottawa (Ontario)

Introduction générale

Cet exposé a pour but de communiquer certains résultats d'une étude faite pour la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC). Cette étude a été entreprise pour offire une base directrice à la mise au point d'un cours de formation pour les conseillers des Centres d'emploi du Canada (CEC) dans le cas d'orientation professionnelle des clients spéciaux.

Comment avons-nous fais cette étude?

Nous avons consulté le personnel de la CEIC aux niveaux national, régional et local, fait des recherches dans la documentation appropriée, consulté des spécialistes en orientation professionnelle canadiens et américains ainsi que des représentants d'organismes de la collectivité qui travaillent avec des clients spéciaux.

Le présent exposé compte des renseignements sur l'orientation professionnelle au sein de la CEIC, une analyse de la documentation concernant la nature des besoins spéciaux, un résumé des programmes actuels de formation offerts par la CEIC ou par d'autres organismes, des recommendations faites par les spécialistes sur les directions à suivre, ainsi que les opinions de groupes communautaires. Nous proposons en conclusion des directives pour un module de formation et un aperçu du cours offert pour "l'orientation professionnelle des clients spéciaux".

Nous présentons cet exposé de la manière suivante:

1) un bref résumé des circonstances de la mise sur pied du module;

2) une description des clients spéciaux de la CEIC;

3) un exemple des services offerts;

4) une description des attitudes et des compétences des conseillers;

5) un résumé.

1) Historique

Les conseillers d'orientation professionnelle doivent satisfaire à des exigences de plus en plus complexes et difficiles. Leur tâche consistait habituellement à aider les clients à définir leurs buts professionnels, à prendre des décisions mûrement réfléchies et à acquérir des techniques de recherche d'emploi. Au cours des dernières années, le rôle des conseillers s'est beaucoup plus diversifié et compliqué. La réinsertion dans la société des malades psychiatriques, l'amélioration des services de réadaptation et le mouvement des droits de la personne ont fait que le public demande maintenant des services de main-d'oeuvre supplémentaires pour les handicappés. Avec la récession, le personnel d'orientation doit maintenant venir en aide aux travailleurs qui sont soudain en surnombre et risquent de faire face à un changement de carrière difficile. Les conseillers doivent aussi aider les clients qui sont souvent obligés d'accepter une solution de compromis et renoncer en partie à leurs espérances à cause d'un marché du travail serré. En même temps qu'ils doivent s'adapter aux exigences des clients, les conseillers doivent également se tenir au courant des nouveaux programmes et des initiatives prises dans le but de réduire le taux de chômage.

La Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC) a entrepris un important travail de formation pour fournir aux Centres d'emploi du Canada (CEC) des conseillers d'orientation professionnelle compétents. Il existe depuis environ cinq ans un programme de formation qui vise à l'acquisition de compétences. Plusieurs modules du programme sont maintenant terminés et la formation a commencé dans plusieurs provinces.

Le module VI "Orientation professionnelle des clients spéciaux" est prévue comme une formation de niveau supérieur. Il aura pour base les principes établis dans les modules I et II (Évaluation et Orientation professionnelle individuelle). Le conseiller d'un CEC devra d'abord avoir acquis les compétences exigées pour les modules I et II avant de pouvoir travailler dans le module VI. Ce dernier module sera fondé sur les mêmes principes d'orientation, c'est-à-dire: la prise de décisions, l'apprentissage d'un comportement professionnel approprié et les méthodes individuelle de recherche d'emploi.

2) **Les clients spéciaux à la CEIC**

A) Les clients spéciaux ont des problèmes qui leur sont particuliers et qui influencent de manière défavorable leur aptitude au travail.

B) Pour être prêts à travailler, les clients spéciaux ont besoin de services améliorés qui peuvent comprendre:

1) une orientation professionnelle supplémentaire;

2) une utilisation maximale des programmes et des services de la CEIC;

3) un marketing particulier auprès des employeurs; et

4) la mise en place d'un réseau important dans la collectivité.

C) Les clients spéciaux nécessitent parfois des services longue durée.

Les conseillers d'orientation professionnelle doivent en particulier tenir compte du fait que les clients spéciaux font face à d'énormes obstacles en ce qui concerne l'emploi. Le personnel de la CEIC, les organismes de la collectivité et les résultats diagnostiques indiquent que les obstacles à l'emploi peuvent être groupés comme suit:

A) Les obstacles internes, parmi lesquels les limitations au niveau de l'éducation ou de l'intelligence; des problèmes d'attitudes ou des obstacles de nature sociale, culturelle, physique et affective, tels que l'analphabétisme, une dynamique de la vie insuffisante, des problèmes familiaux, l'abus de substances toxiques, des handicaps physiques, des techniques de communication médiocres, un manque d'estime de soi et la crainte de l'échec.

B) Les obstacles externes, tel que le manque de services de main-d'oeuvre, les difficultés à trouver des conseillers spécialistes, des attitudes devant les différences culturelles et les handicaps physiques.

Le personnel de la CEIC et les organismes de la collectivité ont observé que les clients avaient surtout besoin d'aide dans les domaines suivants:

A) les services d'éducation, en particulier ceux qui permettent d'apprendre à lire et à s'exprimer;

B) l'expérience professionnelle et les compétences monnayables;

C) la formation à la sociabilité et les techniques de recherche d'emploi;

D) la disponibilité de renseignements sur le marché du travail;

E) le besoin de plus d'encouragements de la part des employeurs;

F) la disponibilité d'un plus grand nombre d'emplois "subalternes" ou routiniers;

G) l'appui effectif de la société.

2.2 Le rôle de la CEIC

Bien qu'il soit possible d'obtenir de l'aide professionnelle grace à d'autres organismes, les organismes de la collectivité sont en général d'accord sur le fait que la CEIC a la responsabilité principale de ce service au Canada. Bien qu'un grand nombre d'organismes provinciaux et d'organismes de la collectivité offrent des services professionnels à leur clientèle, ces derniers recommandent souvent leurs clients au programme d'orientation professionnelle des CEC ou aux programmes et aux services de la CEIC. Un réseau existe entre les organismes, mais on pourrait l'utiliser davantage pour le bien des clients. Des liens plus étroits entre la CEIC et les divers organismes provinciaux, régionaux et locaux peuvent aboutir à un réseau de services de soutien permettant d'aider les clients spéciaux. La CEIc peut demander conseil à ces organismes et leur recommander des clients, et vice versa, ce qui permet ainsi au client d'avoir accès à des services bien au-delà de ce que les CEC ou les organismes peuvent offrir individuellement.

Il est intéressant et non surprenant de noter que le personnel de la CEIC et les organismes de la collectivité reconnaissent que le CEIC est limitée dans les services qu'elle peut offrir à certains groupes. Parmi ceux-ci:

1) ceux qui ne peuvent être employés en raison de handicaps graves, d'alcoolisme, de problèmes de psychiatrie ou de toxicomanie;

2) ceux qui ne peuvent ou ne veulent pas donner suite aux programmes d'emploi en dépit des efforts répétés de la part des conseillers;

3) ceux dont la antécédents révèlent un comportement violent et incontrôlé.

Dans chacun de ces cas, les clients peuvent être adressés ailleurs pour trouver une orientation approfondie.

2.3 Aspects importants des services de main-d'oeuvre pour les clients spéciaux

Une étude de la documentation et des échanges avec des experts en ce qui concerne l'orientation professionnele avec les clients spéciaux a permis de dégager neuf domaines généraux qui méritent une attention particulière.

A) Un service global

Plusieurs modèles (Parkdale, King-Fitch et les services provinciaux de réadaptation professionnelle) insistent sur l'importance de programmes globaux de services de main-d'oeuvre. Les spécialistes insistent également sur la nécessité d'obtenir des services complets permettant aux conseillers et aux clients de se focaliser en même temps sur des objectifs à court et à long terme.

B) La continuité

Plusieurs auteurs, parmi lesquels King-Fitch (1982), soulignent l'importance de la continuité de la cohérence du service, de préférence pendant tout le temps où le client est en contact avec les services de main-d'oeuvre. L'importance de l'appui offert par le conseiller va certainement varier durant cette période avec un plus grand besoin d'aide durant les premiers mois et les périodes de transition.

C) La fermeture du dossier

King-Fitch propose qu'on décide de la fermeture du dossier selon un cadre temporel. La plupart des

programmes peuvent cerner le moment où les services de suivi peuvent cesser, par exemple un an après la fin de la formation. On devrait ensuite prévoir et trouver une aide différente si c'est nécessaire. Le VRS est responsable du cas jusqu'à la réadaptation du client; cette responsabilité cesse d'exister si le client ne manifeste plus aucun effort. Parkdale prévoit de garder le client jusqu'à ce que celui-ci ait trouver sa stabilité professionnelle.

D) Le nombre de clients

Il est important de noter que King-Fitch recommande que le rapport conseiller-client ne dépasse par 1 pour 60. Dans les zones urbaines, une proportion inférieure serait préférable. Un rapport de la CEIC intitulé "Une stratégie d'emploi pour les personnes handicapées" (1983) traite cette question en conseillant de limiter la clientèle d'un conseiller au nombre de sujets que celui-ci peut réellement aider. Les conseillers du module des clients spéciaux de Parkdale recommandent un maximum de 35 à 40 clients dont le dossier est régulièrement suivi et 20 dont le dossier est en suspens. Le bureau régional de l'Ontario conseille 50 personnes si les clients spéciaux et les clients ordinaires sont mélangés. Le personnel d'autres CEC régionaux et locaux était d'accord sur ce point.

E) La liaison

Les modèles de Parkdale, de King-Fitch et des services provinciaux de réadaptation professionnelle exigent que les conseillers connaissent les organismes de la collectivité et qu'ils se mettent en rapport avec eux afin d'aider les clients à les utiliser. Le rapport de la CEIC cité plus haut conseiller vivement la formalisation du procédé de recommandations que reçoivent et formulent les conseillers d'orientation professionnelle de la CEIC chargés des clients spéciaux.

F) Le marketing

Dans le domaine du marketing, tous les centres conseillent une liaison étroite avec les employeurs, et le centre de Parkdale recommande un marketing actif pour les clients spéciaux. Steinhauser (1983) renforce cette opinion lorsqu'il déclare que l'orientation professionnelle consiste à trouver un emploi au client et à lui offrir la possibilité de se perfectionner, et que les conseillers des personnes handicapées doivent également faire les deux.

G) L'évaluation du programme

Une évaluation systématique et continue des objectifs du programme fait partie intégrante du modèle de King-Fitch.

H) L'appui de la gestion

L'appui et la direction continus à tous les niveaux de gestion sont essentiels à un bon service. Cela comprend l'orientation, l'acceptation et la formation de clients difficiles à servir.

I) La constitution de l'équipe

Plusieurs auteurs ont analysé d'autres solutions possibles d'organisation (une structure hiérarchique du module ou une organisation en équipe). Certains ont montré l'avantage de désigner certains modules et certains conseillers comme étant réservés aux clients spéciaux. On a également souligné la nécessité d'un lien plus étroit entre les CEC et les autres programmes parrainés par la Commission. D'autre part, l'idée d'offrir des services aux clients à partir d'un travail en équipe a été jugée digne d'une considération attentive. Les conseillers des clients spéciaux vont nécessairement travailler avec des psychologues et des travailleurs sociaux, avec le personnel d'autres organismes de la collectivité et avec des employeurs.

3) Ensemble des services élémentaires de main-d'oeuvre

Pour déterminer les compétences nécessaires à l'orientation professionnelle avec des clients spéciaux, nous avons étudié les modèles de service:

A) Les pratiques actuelles dans les bureaux locaux des CEC.

B) Le module du CEC de Parkdale pour clients spéciaux.

C) Le modèle américain de suivi professionnel de King-Fitch.

D) Le modèle provincial de réadaptation professionnelle.

Ensemble des Services de Main-d'oeuvre

Stade	Problèmes
1) Inscription pour une demande d'emploi	Comment reconnaître le client spécial?
2) Orientation professionnelle	
a) Entrevues d'évaluation	Évaluer l'aptitude à l'emploi Fixer un objectif professionnel
b) Recommendation à d'autres organismes et services de la collectivité	
c) Orientation avant l'emploi	Orientation individualisée pour atteindre les objectifs professionnels i) orientation pour la prise de décisions ii) apprentissage du comportement professionnel iii) prise en charge par le sujet de sa recherche d'emploi
d) Mise en application du programme ou recommendation	i) Recommandation pour d'autres programmes (par ex., services diagnostiques) ii) Recommandation pour des programmes de formation iii) Recommandation pour des programmes de recherche d'emploi iv) Autres

3)	Marketing	Recommendations pour le marché du travail a) efforts particuliers de marketing pour placer les clients défavorisés dans un marché du travail où se livre la concurrence.
4)	Orientation pour le placement	Aide pour le placement. Soutien pour la première adaptation sur le lieu de travail.
5)	Stabilité professionnelle	Services de suivi et de contrôle avec le client pour maintenir la stabilité de l'emploi. Services de suivi et de contrôle avec l'employeur pour maintenir la stabilité de l'emploi.

E) Le modèle psychiatrique de réadaptation professionnelle.

Un ensemble de services de main-d'oeuvre a été mis sur pied à partir de ces études, représentant un système élémentaire et global de ces services.

Ce modèle peut être utilisé pour fixer des objectifs d'orientation professionnelle à court et à long terme. Les clients spéciaux peuvent avoir besoin de l'aide des conseillers tout au long des divers stades du système.

Quoique les services offerts par la CEIC soient limités, le client spécial peut atteindre le stade où il sera prêt à travailler soit par l'orientation professionnelle ou l'application d'un programme, soit en le recommandant à d'autres organismes. Pour acquérir la stabilité professionnelle, le client spécial devra avoir accès à des services de marketing spécial, de placement et de stabilité professionnelle. Le conseiller d'orientation professionnelle peut devoir rester en contact avec le client pendant toute la durée du processus.

4) Attitudes du conseiller et aptitudes lui permettant de travailler avec des clients spéciaux

Nos recherches indiquent la nécessité de la mise sur pied d'un module de formation particulière pour les conseillers de la CEIC qui travaillent avec des clients spéciaux. Ces conseillers ont besoin d'une formation supplémentaire dans les domaines suivants:

1) l'évaluation,

2) l'orientation approfondie,

3) les services de suivi.

Les modules I et II de formation de la CEIC pour les conseillers d'orientation professionnelle offrent une base solide pour travailler avec les clients en général, mais un niveau de services approfondis exige de la part de ces conseillers une meilleure interprétation des attitudes des clients et un niveau de compétences englobant des techniques et des connaissances supérieures tout au long du processus d'orientation.

Le tableau 1 montre la conceptualisation des attitudes et des compétences essentielles (techniques et connaissances) exigées pour faire de l'orientation professionnelle avec des clients spéciaux.

4.1 Attitudes

Ce sont très souvent les attitudes du client, celles du conseiller et celles de l'employeur qui font qu'un client spécial trouvera ou non du travail. Les conseillers doivent être conscients du fait que l'information qui semble être purement cognitive passe parfois à travers un épais filtre affectif. C'est ce niveau des "sentiments" qui doit être traité lors des sessions de formation, et particulièrement les attitudes des clients, des conseillers et des employeurs.

4.1.1 Évaluation des attitudes des clients

Une évaluation réaliste des points forts et des points faibles du client fait partie intégrante du processus de la recherche d'emploi. Une idée de soi négative encourage la peur et l'échec et ces attitudes deviennent de sérieux obstacles à l'emploi.

Les conseillers doivent savoir que, pour les personnes handicapées, la difficulté écrasante à trouver

Orientation professionnelle des clients spéciaux matrice des attitudes et des compétences des conseillers

	COMPÉTENCES		
	ATTITUDES	TECHNIQUES	CONNAISSANCES
Évaluation	Évaluer les attitudes du client envers lui-même et fixer des objectifs pour améliorer son image de soi.	Préciser l'importance des obstacles à l'emploi du client - organisation des données - utilisation des ressources de la collectivité - évaluation continue	Connaître les besoins spéciaux les plus fréquents. Reconnaître l'importance des obstacles cruciaux à l'emploi. Connaître l'utilisation des ressources pluridisciplinaires (lire et comprendre les rapports diagnostiques).
Orientation approfondie	Acquérir des attitudes : - sensibilité positive, pouvoir soutenir tout en encourageant l'indépendance.	Utiliser de meilleures directives. Apprendre au client à modifier son comportement. Manifester son sens des relations interpersonnelles : - empathie - confrontation	Préciser avec le client les modifications de comportements nécessaires pour atteindre les objectifs fixés. Connaître les directives pour une orientation approfondie. Connaître les ressources de la CEIC, des affaires et de la collectivité.
Service de suivi en orientation	Traiter avec l'attitude des employeurs. Pouvoir communiquer le potentiel professionnel du client.	Marketing. Créer un réseau à partir des ressources de la collectivité. Orienter le client vers la stabilité professionnelle.	Connaître les directives pour recommander un client et pour utiliser les services de contrôle continu.
Méthodes de formation	Exercices pratiques structurés.	Stage d'orientation Modèle Incitation/disparition/répétition Réactions	Étudier les documents écrits et enregistrés sur magnétoscope. Discuter de la conférence et du film. Rédiger des études de cas après le cours.

de l'emploi vient d'une image de soi négative, qui est souvent le résultat d'un handicap trop lourd. Ils doivent posséder les techniques pour aider les clients à évaluer eux-mêmes leurs attitudes et la pertinence de ces attitudes au niveau professionnel. À partir de cette évaluation, on peut définir certains objectifs qui permettront d'acquérir une perception de soi et des attitudes réalistes qui, en retour, favoriseront le succès professionnel.

4.1.2 Orientation approfondie et attitudes du conseiller

Les attitudes du conseiller jouent un rôle important dans la réussite du travail avec les clients spéciaux. Le conseiller doit généralement connaître ses propres réactions affectives; il doit pouvoir s'occuper de personnes vulnérables et croire que le client possède véritablement la faculté de faire face à ses problèmes de manière constructive. Un bon rapport et une empathie réelle vis-à-vis du client, joints à une sincérité et une prévenance évidentes font beaucoup pour que le client s'accepte tel qu'il est.

Les objectifs de la formation doivent être d'encourager les conseillers non seulement à faire preuve d'une plus grande sensibilité vis-à-vis du client et des problèmes de l'emploi, mais aussi à être optimiste, persévérant, patient et encourageant, tout en poussant le client à être indépendant et autonome.

L'attitude du conseiller joue aussi un rôle important pour réussir à créer un réseau avec d'autres professionnels, avec des organismes et avec des employeurs. Le conseiller communique aux autres sa capacité de considérer les clients spéciaux d'abord comme des individus possédant des atouts importants, et ensuite seulement comme des individus avec certains handicaps.

4.1.3 Service d'orientation continue par rapport aux attitudes des employeurs

Le travail des conseillers est de faciliter le placement professionnel et son rôle acquiert une importance particulière avec les clients spéciaux. L'attitude des employeurs envers ces clients joue un rôle particulièrement important qui fera que ces derniers trouvent ou non du travail. Si l'on veut que les clients spéciaux s'adaptent au milieu de travail, les employeurs dans les industries et les entreprises locales doivent reconnaître les compétences professionnelles des personnes handicapées.

Il importe que les conseillers manifestent des attitudes positives et qu'ils soient capables de faire valoir les qualités de leur clientèle dans le monde des affaires où règne la concurrence.

4.1.4 Résumé

En résumé, les conseillers ont beoins de renseignements spécifiques et d'occasions pour ressentir une "affinité" avec les clients spéciaux et être à même d'évaluer les attitudes de ces clients. Ils doivent également bien connaître leurs propres attitudes ainsi que celles de employeurs pour pouvoir en tenir compte et assurer ainsi aux clients spéciaux le meilleur avenir professionnel.

4.2 Compétences

Pour obtenir les meilleurs résultats, les conseillers doivent non seulement faire preuve d'une attitude positive mais doivent aussi posséder certaines techniques et compétences réelles.

4.2.1 Évaluation

A) Les connaissances

L'évaluation a pour but de déterminer l'importance des points faibles et des points forts du client au niveau professionnel et de mettre sur pied un plan d'action pour surmonter ces obstacles. Pour être à même d'évaluer certains handicaps, les conseillers doivent posséder une connaissance générale des handicaps physiques, affectifs et intellectuels fondamentaux ainsi qu'une connaissance élémentaire des problèmes de l'emploi auxquels font face certains groupes de personnes.

B) Les techniques

Les organismes de la collectivité, le personnel de la CEIC et les spécialistes indiquent que l'évaluation du client spécial doit être un processus à deux étapes comprenant: 1) une évaluation de l'importance des handicaps sur le plan professionnel; 2) une évaluation continue de l'aptitude du client à fonctionner dans un milieu de travail.

Le client et le conseiller arrivent généralement à établir un plan d'action en organisant les données, en utilisant les services de la collectivité et en procédant à une évaluation continue du client.

1) Organisation des données dans le processus d'évaluation

Les conseillers des clients spéciaux doivent évaluer les conséquences des handicaps sur le plan professionnel. Ils peuvent obtenir des renseignements nécessaires à partir d'entrevues d'évaluation (avec les restrictions et les imprévus qui en résultent) et à partir d'autres sources telles que l'opinion de spécialistes extérieurs.

2) Utilisation des services de la collectivité

Pour pouvoir obtenir des données d'évaluation à partir des ressources de la collectivité, les conseillers doivent utiliser une approche pluridisciplinaire et donc résoudre les questions suivantes: À qui demander des renseignements? À quel moment décider de recommander un client? Comment utiliser au mieux les données de l'évaluation?

Les conseillers ont à leur disposition les données d'organismes de la province et de la collectivité, les programmes et les services de la CEIC ainsi que des rapports d'autres professionnels. L'information obtenue peut ensuite être utilisée pour le client sur le plan professionnel. Ce client participe à son évaluation et à l'établissement de ses objectifs; il est donc tout autant responsable des liens avec les autres organismes.

3) Évaluation continue

Dans chaque cas, l'évaluation doit être un processus continu permettant de préciser au fur et à mesure les étapes à accomplir pour trouver un emploi.

Suite à l'évaluation initiale, il est parfois nécessaire de faire une autre évaluation plus spécialisée, soit en recommandant le client à une personne capable de faire un diagnostic soit en utilisant les ressources de la collectivité. Il importe que les conseillers sachent obtenir des informations supplémentaires et préciser le type de données requises de la part des autres professionnels et des autres organismes.

Le client et le conseiller précisent les progrès accomplis et les nouveaux objectifs à atteindre à chaque stade de transition (par exemple, lorsque la formation est terminée et que commence la recherche d'un emploi). L'évaluation de l'adaptation au milieu de travail fait partie de l'évaluation continue.

En résumé, l'évaluation des clients spéciaux se fera à partir d'un diagnostic auquel on arrivera grâce aux entrevues d'évaluation, aux données obtenues selon une

approche pluridisciplinaire (par exemple, les rapports de ceux qui font les diagnostics et des instructeurs de cours proposés par d'autres organismes), aux évaluations faites pendant l'orientation et tout au long du processus jusqu'à obtention d'un emploi. Les conseillers doivent déterminer plus précisément l'importance des obstacles du client à l'emploi et décider ensuite des objectifs appropriés.

Pour pouvoir fixer ces objectifs et acquérir des techniques professionnelles, le conseiller devra posséder des compétences particulières pour mener une orientation approfondie.

4.2.2 L'Orientation Approfondie

A) Les connaissances

Les conseillers doivent posséder des connaissances suffisantes pour être à même de déterminer avec le client les changements particuliers de comportement que celui-ci devra effectuer pour atteindre ses objectifs professionnels. Les conseillers doivent également connaître les programmes de la CEIC, les ressources offertes par le monde des affaires et par la collectivité, et comment le client peut y avoir accès.

B) Les techniques

Les techniques d'orientation approfondie s'appliquent à deux domaines précis :

1) la formation professionnelle du client, et

2) les techniques du conseiller dans le domaine des relations interpersonnelles, y compris ses relations avec les clients et avec d'autres professionnels.

1) Formation professionnelle du client

a) Dynamique de la vie

Les conseillers aideront les clients à identifier les changements comportementaux nécessaires pour atteindre leurs objectifs professionnels. Ils utiliseront les résultats des diagnostics pour répartir les techniques comportementales en plusieurs sous-techniques que le client pourra apprendre afin d'atteindre ces objectifs. La formation en orientation

individuelle dans ce domaine utilisera les meilleurs éléments de la formation à la dynamique de la vie, avec l'idée d'enseigner d'abord aux clients des sous-techniques élémentaires et de progresser ensuite vers des techniques de plus en plus complexes. C'est par la pratique et par l'application appropriée de ces techniques que le client pourra acquérir les techniques professionnelles dont il a besoin.

b) Techniques professionnelles élémentaires

La techniques la plus élémentaire que doivent enseigner les conseillers est celle de trouver et de garder un emploi. Dans la plupart des cas, plus de cinq sessions d'orientation sont nécessaires pour permettre aux clients spéciaux de trouver du travail. La formation des conseillers doit se concentrer à la fois sur la planification et la formation professionnelle et sur l'appui et les recommandations aux services de soutien.

2) Techniques de relations interpersonnelles

De bonnes techniques de relations interpersonnelles sont des conditions préalables essentielles pour des conseillers travaillant avec des sujets vulnérables. Il importe qu'ils soient communicatifs et chaleureux, capables de discuter avec le client de ses problèmes avec empathie, qu'ils établissent des rapports avec d'autres professionnels et qu'ils aident les clients à utiliser les ressources de la collectivité.

a) Communication et chaleur

Une communication chaleureuse avec les clients spéciaux est essentielle et il sera primordial d'insister sur la participation du client au processus d'orientation professionnelle.

b) Discussion des problèmes avec empathie

Les conseillers bien formés doivent pouvoir faire face à des problèmes difficiles. Ils souhaitent donc être plus à même de donner au client toute information négative d'une manière qui permettra de parvenir à des résultats souhaitables.

c) Rapport avec les autres professionnels

Une des priorités des conseillers d'orientation professionnelle des clients spéciaux est de trouver dans la collectivité les ressources voulues. Il leur faudra utiliser leurs talents pour créer et maintenir des relations de travail avec les groupes professionnels de la collectivité. Les mêmes techniques de relations interpersonnelles apprises pour orienter les clients pourront servir à établir des relations avec les professionnels de la collectivité. Tout comme l'approche pluridisciplinaire utilisée au cours des évaluations, il importe de mettre au point une formation encourageant des relations continues avec les autres professionnels. Lorsqu'il a de bonnes relations avec ses collègues, le conseiller aide non seulement ses clients, mais peut aussi bénéficier d'une aide personnelle de la part des autres conseillers.

Pour résumer brièvement, une formation d'orientation approfondie sera mise sur pied pour permettre de connaître les programmes, les débouchés et les ressources, pour permettre aussi aux clients d'acquérir les comportements indispensables à la recherche d'un emploi et aux conseillers, les techniques de relation.

3) Services de suivi en orientation professionnelle

A) Les connaissances

Les clients de la CEIC n'ont à l'heure actuelle qu'un nombre minime de services de suivi systématique pour les aider jusqu'à ce qu'ils soient placés et stabilisés professionnellement. Les conseillers doivent en apprendre les règles élémentaires, car certains clients auront besoin de l'appui d'un conseiller pour garder leur emploi.

Pour d'autres clients, un diagnostic supplémentaire, une modification des objectifs et un suivi sont parfois nécessaires. Un client peut par exemple être vu individuellement, être recommandé pour le Programme de formation préparatoire à l'emploi et obtenir un emploi, le perdre et revenir vers le conseiller pour une aide supplémentaire nécessaire de façon à retrouver la confiance en lui qui lui permettra d'essayer à nouveau. L'apprentissage de techniques comportementales particulières est parfois indiqué si l'on veut s'assurer d'un résultat professionnel positif. L'utilisation

d'autres services de suivi, notamment une aide pour la recherche d'un emploi et la recommandation à des services de soutien, augmente les chances du client de trouver du travail, de le garder et de progresser sur le plan professionnel.

B) Les techniques

Les conseillers ont besoin d'acquérir trois techniques particulières :

1) le marketing,

2) la création de réseaux dans la collectivité, et

3) l'orientation pour la stabilité professionnelle.

1) Le marketing

Un grand nombre de groupes de la collectivité considèrent le marketing d'un client spécial comme la clé de son succès. Une des tâches pour lesquelles les conseillers ont besoin d'être formés est celle de la relation avec les employeurs. En d'autres termes, les conseillers ont besoin de techniques particulières de marketing pour pouvoir traiter de manière efficace avec les employeurs.

2) La constitution de réseaux

Tout comme l'évaluation et l'orientation, un placement réussi exige d'une communication existe avec les autres services et les organismes de la collectivité. Le client a parfois besoin de soutien au cours des périodes de transition, en particulier au moment d'une promotion, d'un recyclage ou d'un placement. Il sera donc essentiel que les conseillers travaillant avec des clients spéciaux sachent constituer des réseaux avec des organismes et d'autres professionnels. C'est en établissant et en maintenant des relations professionnelles avec la collectivité que les conseillers augmentent les chances de soutien du client et la réussite de son orientation professionnelle.

3) La stabilité d'emploi

Si l'on veut protéger ce que l'on a investi en formation, il importe de contrôler de façon continue les progrès du client, jusqu'à son placement et sa stabilité.

L'orientation pour l'adaptation au travail contribue à cette réussite. Les statistiques indiquent que l'orientation pendant les trente premiers jours de travail peut décider du succès ou de l'échec professionnel du client, et que la période de suivi dure parfois longtemps. Ce contrôle devra cesser après un temps raisonnable, qui peut être un an.

En résumé, les conseillers de clients spéciaux ont besoin d'une formation particulière pour apprendre comment encourager les progrès de leurs clients. Outre leur formation en évaluation et en orientation approfondie, ils doivent acquérir des techniques en marketing, apprendre à constituer des réseaux avec d'autres services et savoir comment guider le client vers la stabilité d'emploi.

5) Résumé

Nous avons vu l'historique et le développement d'un module de formation pour la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC), module qui s'intitule "Orientation professionnelle des clients spéciaux". Nous avons ainsi présenté les clients spéciaux au sein de la CEIC, un modèle élémentaire des services de main-d'oeuvre et les compétences des conseillers qui ont besoin d'être élargies pour orienter les clients spéciaux sur le plan professionnel.

Les différents éléments du module viseront à:

1) rassembler des informations sur les besoins spéciaux les plus fréquents;

2) reconnaître l'importance de certains obstacles particulièrement critiques au niveau professionnel;

3) montrer comment utiliser les ressources pluridisciplinaires;

4) apprendre avec le client à préciser les changements comportementaux nécessaires permettant d'atteindre les objectifs fixés;

5) fournir des directives pour l'orientation approfondie et mieux connaître les ressources de la CEIC, du monde des affaires et de la collectivité, et comment en disposer;

6) encourager le recours à des directives pour les recommandations et les services de suivi.

Parmi ces techniques, le conseiller devra pouvoir:

1) déterminer avec le client l'importance que représentent ses obstacles au niveau professionnel;

2) apprendre au client à modifier son comportement;

3) se servir des directives concernant l'orientation approfondie;

4) manifester son sens des techniques de relations interpersonnelles;

5) vendre les compétences du client;

6) constituer un réseau avec les ressources qu'offre la collectivité; et

7) orienter le client vers la stabilité d'emploi.

BIBLIOGRAPHIE

Alford, Mary A. Compentency-Based Employment Counselling (Counselling d'emploi fondé sur les compétences). Orientation professionnelle 14 (juin 1977). pp. 72-77.

Anthony, William A., Mikal R. Cohen & Barry F. Cohen. The Philosophy, Treatment Process and Principles of the Psychiatric Rehabilitation Approach (La philosophie, le traitement et les principes de l'approche psychiatrique de réadaptation). The Centre for Rehabilitation Research and Training in Mental Health, Université de Boston, 1982.

Bates, John Milton. Vocational Placement for the Disadvantaged (Placement professionnel pour les personnes défavorisées). Project pratique remplaçant la thèse, University of Northern Colorado, 1981.

Canada. Commission de l'emploi et de l'immigration. Manuel de l'emploi.

Canada. Commission de l'emploi et de l'immigration. Emploi des personnes handicapées. Documents élémentaires de formation en fonction des handicaps. September 1984. Dactylographié.

Canada. Commission de l'emploi et de l'immigration. Services opérationnels d'emploi. Services de main-d'oeuvre améliorés pour les travailleurs défavorisés. Dactylographié.

Canada. Commission de l'emploi et de l'immigration. Centre d'emploi du Canada de Parkdale, Toronto (Ontario). Module des clients spéciaux de Parkdale. Dactylographié, non daté.

Canada. Commission de l'emploi et de l'immigration. Groupes spéciaux et action positive. Revitalisation des services de main-d'oeuvre: des services aux groupes cibles et aux clients spéciaux. Projet 20.8 "A": les femmes. Première version, mai 1984.

Canada. Commission de l'emploi et de l'immigration. Groupes spéciaux et action positive. Revitalisation des services de main-d'oeuvre: des services aux groupes cibles et aux clients spéciaux. Projet 20.8 "E": les clients spéciaux. Première version, mai 1984.

Canada. Groupe de travail sur le développement du marché du travail. Le développement du marché du travail dans les années 80: rapport du groupe de travail sur le développement du marché. David A. Dodge, président. Emploi et Immigration Canada, Ottawa, 1981.

Flynn, Robert J. Rehabilitation Counselling in Canada (Counselling de réadaptation au Canada). Cognica 14(1), 1982, pp. 17-19.

Gazda, George. Première version manuscrite non publiée d'un livre "For Counsellors or Social Skills Training" (À l'usage des conseillers ou la formation à la sociabilité), 1985.

Gutowski Michael et coll. Changing Patterns in Rehabilitation Manpower (Modification des modèles de conseillers en réadaptation. The Urban Institute, Washington, D.C., 1981.

Hearn, Joan. More life Skills (Une plus grande dynamique de la vie). Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, 1983.

Humes, Charles W., II. Career Guidance for the Handicapped: A Comprehensive Approach (Une méthode globale d'orientation professionnelle pour les personnes handicapées). Vocational Guidance Quarterly, juin 1982, pp. 351-358.

King-Fitch, Catherine C. Practices for Providing Follow-Through Services to Employment and Training Clients: Bridges to Employment (Pratiques pour offrir des services de suivi aux clients en formation et cherchant un emploi: des pont vers les emplois. Research and Development Series 224. Colombus (Ohio. Ohio State University, National Centre for Research in Vocational Education, 1982.

Leiter, Michael P. & Mark Wedd. Developing Human Service Networks: Instructors Guide (La création de réseaux de services: guide de l'instructeur). Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, 1983.

McCarthy, Henry. Redefining the Scope of Responsibilities and Resources for Rehabilitation Counsellors (Redéfinir l'étendue des responsabilités et des ressources des conseillers en réadaptation). International Journal for the Advancement of Counselling 7, pp. 217-224, 1984.

Mullen, Dana. A Conceptual Framework for the Life Skills Program (Un cadre conceptuel pour le programme de dynamique de la vie). Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, 1982.

Peavy, R.V. Pragmatic Counselling: Working With Clients and Situations as They Actually Are (Orientation pragmatique: le travail dans des situations et avec des clients tels qu'ils sont réellement). Connat 1, 1982, pp. 55-75.

Smith, Paul. The Development of a Taxonomy of the Life Skills Required to Become A Balanced Self-Determined Person (La mise au point d'une taxinomie de la dynamique de la vie nécessaire pour devenir une personne ayant une auto-détermination équilibrée). Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, 1982.

Steinhauser, Larry. Career Counselling with the Handicapped - The Final Stage: Some Unique Approaches (Counselling d'emploi avec les personnes handicapées - Le stade final: quelques approches uniques). Journal of Employment Counselling, juin 1983, pp. 73-80.

SERVICES D'EMPLOI POUR LES JEUNES DÉFAVORISÉS

Stan Wojick
Emploi et Immigration Canada
Scarborough (Ontario)

Cet article traite de la prestation des services d'emploi pour les jeunes défavorisés, et en particulier du rôle de l'unité spécialisée de services aux jeunes (USSJ) d'Emploi et Immigration Canada, telle qu'elle s'est développée grâce aux efforts conjugés des gouvernements fédéral, ontarien et municipal de Toronto.

Je vais m'efforcer de présenter le fonctionnement de l'USSJ et de montrer comment l'effort concerté et la collaboration de plusieurs organismes sont essentiels pour résoudre les problèmes que présente la jeunesse défavorisée.

L'unité spécialisée des services aux jeunes de Toronto travaille activement en collaboration avec un réseau d'organismes, aux trois niveaux de gouvernement. Un comité mixte de coordination d'emploi de la jeunesse a été créé en 1981 avec le plein accord d'Emploi et Immigration et des fonctionnaires provinciaux. Son mandat était de mettre sur pied un système qui permette d'offrir des services d'emploi efficaces aux jeunes défavorisés de l'agglomération torontoise. Étant donné que le Comité est en quelque sorte un service de planification qui élabore des politiques et coordonne des programmes pour les jeunes, les services de la jeunesse ont pu collaborer plus facilement et partager leurs ressources et leurs programmes.

Le rôle de l'UUSJ, en tant qu'organisme fédéral au sein de se cadre, est d'offrir un service aux jeunes de 15 à 19 ans qui sont difficiles à employer et qui nécessitent, de façon intensive et spécialisée, une orientation, du counselling, une préparation et une aide au placement pour qu'ils puissent se trouver une place sur le marché du travail et faire face à la concurrence.

Les jeunes prêts à travailler et qui sont en chômage à cause d'une pénurie d'emplois momentanée, de même que ceux qui n'ont pas besoin d'aide intensive, reçoivent les services normaux des Centres d'emploi du Canada ou des Centres ontariens d'orientation pour la jeunesse.

Le personnel de l'USSJ est formé de conseillers en matière d'emploi extrêmement compétents et ayant une grande expérience. Ils sont engagés depuis longtemps au service des clients défavorisés et ils travaillent à l'USSJ de leur propre gré.

La majorité des recommandations viennent des autres organismes sociaux de la collectivité, bien qu'un grand nombre de jeunes défavorisés viennent d'eux-mêmes, sur les conseils d'amis qui ont utilisé ce service.

Qu'est-ce qui caractérise ces jeunes difficiles à employer et qui ont besoin de l'aide intensive à l'USSJ? Ils présentent des problèmes que l'on peut généralement grouper en trois catégories et qui sont habituellement associés:

- ceux qui sont la conséquence d'un manque de compétences,
- ceux qui sont la conséquence d'une situation familiale instable,
- ceux qui sont la conséquence des problèmes sociaux.

La majorité des clients ont abandonné leurs études avant d'avoir fini la 10^{e} année. Une étude faite en 1985 a révélé que 3 % seulement poursuivaient leurs études au-delà de la 12^{e} année. Il résulte de cette désertion scolaire précoce que peu de clients possèdent les compétences qu'exige le marché du travail. Un nombre encore plus réduit ont atteint le niveau d'études minimal requis pour commencer un apprentissage. Au manque de compétences des clients de l'USSJ, s'ajoute le problème grave de l'alphabétisation; 18 % de ceux qui ont bénéficié de nos services en 1985 étaient incapables de remplir une simple demande d'emploi.

La transition de l'école au travail est difficile pour la majorité de ces jeunes; 15 % seulement de ceux que vous avons accepté dans nos effectifs avaient travaillé à plein temps pendant plus de trois mois; 22 % n'avaient jamais eu d'emploi. Les autres avaient travaillé pendant de brèves périodes, de manière temporaire ou à temps partiel.

L'instabilité du milieu où ils vivent est une des raisons pour lesquelles ces jeunes ne réussissent pas dans le système d'éducation classique et ont ensuite des difficultés à trouver un emploi. Plus de 75 % d'entre eux viennent de familles qui ont été perturbées par des problèmes allant de la séparation ou du divorce des parents, aux mauvais traitements physiques et à la violence sexuelle; 23 % seulement viennent de familles intactes. Parmi ceux dont la famille a des problèmes, 53 % vivent dans des foyers, des foyers de groupe, des familles d'accueil, des maisons de transition ou simplement dans la rue. Nos recherches ont montré que les jeunes qui ont des conditions de vie instables ont beaucoup de difficulté à trouver un emploi durable.

On découvre dans le passé des clients de l'USSJ un pourcentage élevé de problèmes familiaux, de troubles affectifs, de problèmes médicaux et psychiques, de toxicomanie et des démêlés avec la justice.

L'étude d'un cas que nous avons terminé l'automne dernier a montré que l'existence de problèmes antérieurs avait de fortes chances d'influencer la capacité d'un jeune à conserver un emploi, et le fait de lui trouver un travail qui lui convienne ne servira certainement pas à grand chose. Tant que les problèmes ne seront pas résolus, ses chances sont minces de garder son travail pendant une période quelconque.

Comment les services d'emploi devraient-ils aider les jeunes dans de telles situations? Le mieux est de citer un cas particulier. Pour protéger l'identité de nos clients, nous donnons ci-dessous un exemple tiré de plusieurs cas. C'est la représentation précise de situations dont nous nous occupons tous les jours à l'USSJ.

Le cas de Bob

À 16 ans, Bob quitta la petite ville qu'il habitait au nord de Toronto et gagna la grande métropole en auto-stop. Il partit parce que son père, homme violent qui buvait beaucoup, avait découvert qu'il allait échouer à la 9e année pour la deuxième fois. La raclée que Bob reçut ce jour-là le convainquit de partir.

Bob était assis dans le centre Eaton, essayant de se réchauffer et se demandant où il allait passer la nuit. Un garde chargé de la sécurité, remarquant son aspect déguenillé, lui ordonna d'aller plus loin. Un membre d'une équipe de rue du Metropolitan Toronto Youth Outreach, travaillant dans le centre ville à la recherche de jeunes en détresse, remarqua ce qui se passait et s'approcha de Bob. Bob lui expliqua qu'il avait passé la nuit précédente dans une cage d'escalier. Il n'avait pas d'argent, avait besoin d'un emploi et d'un endroit pour vivre. Le membre de l'équipe de rue emmena Bob à Covenant House/Under 21, un foyer d'accueil sûr et bien encadré pour les jeunes des rues. Bob pourrait y rester une semaine. Le lendemain matin, un travailleur social du foyer eu avec Bob une entrevue et lui prit rendez-vous avec un conseiller d'orientation professionnelle de l'USSJ.

À l'USSJ, le conseiller de Bob s'appelait Steve. Il passa du temps à faire connaissance avec Bob et à écouter ce que celui-ci avait à dire. Steve se rendit compte qu'on ne pouvait pas commencer à résoudre les problèmes d'emploi de Bob tant que sa situation ne se serait pas

stabilisée. Il téléphona à une personne qu'il connaissait au Mercury Youth Services et organisa pour le jour même une rencontre entre cette personne et Bob. Mercury est un organisme financé par la province de l'Ontario, qui offre aux jeunes défavorisés un service d'orientation et une aide pour le logement. Le travailleur social de Mercury Youth Services allait s'occuper du cas et obtenir pour Bob un logement pendant une période plus longue qu'au foyer d'accueil. Comme Bob était sans domicile fixe, il n'avait pas droit à l'assistance publique. Le travailleur social de Mercury allait aider Bob à trouver un logement d'un prix abordable et à se mettre en contact avec les services d'assistance publique en vue d'obtenir une aide financière provisoire.

Pendant que Steve poursuivait son entrevue d'évaluation avec Bob, il devint évident que celui-ci ne se croyait pas vraiment capable de trouver un emploi. Il avait fini par se convaincre que ses échecs scolaires d'empêcheraient d'obtenir un travail. Il apparut également que sa situation familiale causait à Bob beaucoup de colère et en même temps une peine profonde.

Steve se rendit compte que cela pouvait avoir des conséquences négatives sur les chances de Bob de trouver un emploi. En tant que conseiller, son objectif immédiat fut d'amener Bob à être conscient de la nécessité de faire vivre avec ses émotions. Lorsque Bob fut prêt, Steve organisa une entrevue avec un travailleur social des Scarborough Youth Services (Services aux jeunes de Scarborough). Cet organisme pouvait aider Bob en lui permettant de faire de l'orientation collective avec d'autres jeunes ayant des problèmes semblables. Un soir par semaine, Bob rencontrait des jeunes de son âge et, sous la direction d'un travailleur social qualifié, s'efforçait de régler ses frustrations et sa colère.

Steve arrangea, pendant la même semaine, une rencontre avec les assistants sociaux de Mercury et des Scarborough Youth Services pour discuter avec eux du cas de Bob, de façon à définir et à coordonner le rôle de chacun.

Ces mesures préliminaires étant prises pour stabiliser la situation de Bob, Steve était à même de tourner son attention vers le problème de l'emploi. Bob n'avait jamais travaillé et il avait une connaissance limitée du marché du travail; il était donc d'autant plus nerveux à l'idée d'aller à une entrevue d'emploi.

Procédant de manière méthodique, Steve aida Bob à se fixer un objectif professionnel et à mettre sur pied un plan d'action qui lui permettrait d'atteindre cet object. Tous deux furent d'accord de commencer par des tests

d'aptitude et d'intérêt, suivis d'une prospection des emplois possibles.

Steve se servit des résultats des tests d'aptitude pour encourager Bob et lui montrer qu'il était capable de faire concurrence aux autres dans un grand nombre d'emplois. Il travailla ensuite avec Bob à la mise sur pied d'un plan individuel pour le préparer au travail. Ce plan comportait la préparation d'un script et des répétitions d'entrevues avec des bandes vidéos. Cette méthode permit à Bob de se voir et, à force de s'exercer et de s'améliorer, il améliora sa présentation. Une semaine plus tard, il désirait rencontrer des employeurs et Steve le recommanda pour un poste.

Grâce aux techniques de recherche d'emploi qu'il avait apprises, Bob fit une demande et fut embauché. Il fut renvoyé deux jours plus gard pour avoir frappé un collègue qui l'agaçait. Il menaça également le contremaître qui était intervenu.

Le jour même, Steve et Bob discutèrent de l'expérience. Il était évident que, bien qu'il sache se présenter suffisamment bien pour être embauché, Bob ne pouvait par garder un emploi car il n'avait pas résolu ses problèmes et avait un caractère explosif. Il reconnut avoir besoin d'aide pour apprendre à garder un emploi.

Steve consulta un conseiller des Scarborough Youth Services et tous deux se mirent d'accord pour recommander Bob à un programme appelé Metropolitan Toronto Youth Job Corps (Compagnie des jeunes travailleurs de la communauté urbaine de Toronto). Pendant cinq mois, Bob allait participer ainsi à un programme offrant le genre de préparation dont il avait besoin pour réussir sur le marché du travail. Il allait passer les quatre premières semaines dans un atelier avec d'autres jeunes. Là, un conseiller de la compagnie des travailleurs évaluerait ses connaissances pratiques, sa sociabilité, ses aptitudes et ses intérêts professionnels, et mettrait ensuite au point un plan individuel. Steve allait travailler en collaboration étroite avec Bob et ce conseiller et, avec la permission de Bob, fournirait les renseignements qu'il avait obtenus dans sa propre évaluation et par les tests.

Encouragé par l'appui qu'il recevait à l'atelier, Bob fit de grands progrès. Il eut au départ quelques problèmes de ponctualité et eut une fois une discussion vive avec un collègue, mais son conseiller intervint et l'aida à apprendre les règles élémentaires de la vie sociale qui lui permettraient de s'affirmer sans agressivité.

Au cours de la seconde phase, un employeur sous contrat avec la compagnie des travailleurs fournit un poste de travail et une surveillance générale. Un conseiller de la compagnie des travailleurs rendit régulièrement visite à Bob pour évaluer son rendement et l'aider à résoudre les problèmes éventuels. Steve alla également voir Bob pour contrôler ses progrès et offrir ses encouragements. En outre, Bob participa tout au long du programme à des séances sur la dynamique de la vie et sur l'art de garder un emploi. La compagnie des travailleurs payait Bob 4 $ de l'heure tant qu'il fit partie du programme et lui donna une augmentation suivant son rendement et sa ponctualité.

Le programme eut pour effet de donner à Bob le temps de s'adapter au monde du travail, tout en lui permettant d'apprendre les règles élémentaires de la vie sociale dans un milieu où il se sentait soutenu. Bob en retira une expérience professionnelle réelle qui lui servit de tremplin pour trouver un emploi réel.

Bob fit d'excellents progrès dans le programme de la compagnie des travailleurs jusqu'à environ deux semaines avant la fin. À ce moment-là, il commença à faire preuve envers ses collègues de la même hostilité qui lui avait fait perdre son premier emploi.

Steve avait prévu cette possibilité et s'était arrangé avec le conseiller de la compagnie des travailleurs pour pouvoir rendre visite à Bob sur son lieu de travail. Parfois, lorsque des jeunes arrivent au terme d'un programme de préparation professionnelle, ils commencent à manifester des problèmes comportementaux semblables à ceux qui les ont amenés à être recommandés. Ils ont peur de ce qui va leur arriver lorsqu'ils n'auront plus le soutien du programme et ils essaient de saboter leurs propres progrès. S'étant rendu compte de ce problème, Steve passa quelque temps à expliquer à Bob que ses sentiments étaient tout à fait naturels, et il l'encouragea en lui montrant combien il avait réussi jusqu'à présent. L'hostilité cessa et Bob acheva la phase d'expérience professionnelle du programme.

Lorsque le programme toucha à sa fin, Bob vivait depuis cinq mois dans une résidence coopérative de jeunes. Il avait acquis une bonne attitude vis-à-vis de son travail et il avait prouvé qu'il était capable de garder un travail et de bien le faire. Sa participation à des séances hebdomadaires de thérapie de groupe au Scarborough Youth Services avait eu pour résultat de diminuer sa colère et lui avait permis de nouer des amitiés avec de nombreux jeunes de son âge. Sa confiance en lui et son amour-propre s'étaient considérablement améliorés.

Mais le programme n'était pas une fin en lui-même. Il faisait partie d'un plan général qui devait permettre à Bob de s'établir dans un emploi ayant de l'avenir. Steve travailla encore quelque temps avec Bob en fonction des aptitudes et des intérêts de ce dernier, au terme de quoi il prévut pour Bob un contrat de formation sur le tas avec une fabrication de métal. Conformément au programme de perfectionnement professionnel d'Emploi et Immigration Canada, l'employeur devait donner à Bob une formation de monteur.

Bob travaille depuis maintenant cinq mois et Steve s'informe régulièrement de ses progrès auprès de son employeur. Selon lui, Bob est un bon employé qui a un avenir promotteur dans l'entreprise.

****

L'exemple de Bob est typique de tous ceux qui viennent à l'USSJ. Les interventions peuvent varier et l'évaluation diagnostique peut, dans certains cas, précéder l'intervention. Selon les problèmes qui se présentent, cette intervention peut être le Programme de formation préparatoire à l'emploi ou le Programme d'adaptation au travail parrainés par la CEIC, ou encore nombre de programmes autre que la Compagnie des travailleurs.

Les participants clés risquent aussi d'être différents et ils sont parfois des agents de probation ou des travailleurs sociaux spécialisés en toxicomanie.

Des problèmes et des échecs surviennent parfois et, dans certains cas, une évaluation approfondie indique qu'un client a besoin d'une intervention psychiatrique prolongée ou de services qui dépassent les compétences du conseiller de l'USSJ.

Dans tous les cas, l'évaluation initiale est suivie de trois étapes: la préparation au travail, le placement et le maintien de l'emploi.

La préparation peut durer d'une semaine à plusieurs mois, mais elle est parfois ralentie par la résistance du client. Le conseiller de l'USSJ devra user de toute son habileté pour arriver à vaincre cette résistance. Le placement est toujours la tâche la plus facile. Mais le fait de trouver un travail à un jeune n'est cependant pas suffisant. Pour qu'il puisse garder ce travail, il faudra le suivre régulièrement et organiser des sessions avec l'employeur et le client pour résoudre les problèmes éventuels.

Pour réussir, il importe de réaliser qu'une approche globale est presque toujours nécessaire et qu'elle devra comprendre les services de plusieurs organismes, parce

qu'au niveau opérationnel, il n'y a pas de distinction très nette entre ce que certains appellent "obstacles au pré-emploi" et "obstacles à l'emploi".

Un problème de logement est un obstacle à l'emploi. Un problème comportemental est un obstacle à l'emploi. Un problème financier est un obstacle à l'emploi.

Un réseau d'aide doit être mise en place pour les jeunes, ce qui permet de dépasser simultanément des obstacles divers qui les empêchent de trouver et de garder un emploi. À l'intérieur de ce réseau, un travailleur social sera responsable de coordonner toutes les autres activités et sera, aux yeux du client, celui qui s'intéresse à lui.

Il arrive parfois que le fait d'avoir résolu le problème que pose un obstacle important permet au jeune de faire face seul aux autres problèmes qu'il rencontre. Une telle indépendance doit être encouragée bien que de nombreux jeunes aient besoin d'une assistance concertée nécessitant la coordination de plusieurs services.

Il ne suffit pas que le conseiller d'un organisme connaisse simplement le mandat des autres travailleurs sociaux, mais il importe de mettre sur pied un réseau actif de coopération qui permettra d'offrir au client des services plus personnalisés et garantira une approche coordonnée. À cet égard, le Youth Employment Co-ordinating Committee (Comité de coordination de l'emploi de la jeunesse) a créé un milieu au sein duquel les divers organismes sociaux peuvent pleinement coopérer.

Je voudrais pouvoir continuer à présenter les méthodes qui pourraient aider les jeunes à améliorer leur situation sur le marché du travail une fois qu'ils ont acquis une expérience professionnelle crédible. Il existe diverses options de formation pour aider un jeune ayant des carences d'éducation à échapper à une succession d'emplois peu spécialisés et peu rémunérateurs. Cette question, et bien d'autres, pourraient facilement prendre beaucoup plus de temps que ce que vous avez eu la bonté de m'accorder aujourd'hui. Je vais donc m'arrêter là et vous inviter à poser les questions que vous pourriez avoir.

LES MODES DE COMMUNICATION QUI PERMETTENT DES "LIENS" AU COURS DE LA PREMIÈRE ENTREVUE

Robert Basso
Université Wilfrid Laurier
Waterloo (Ontario)

Introduction

On considère à l'heure actuelle que la communication est un processus essentiel à la vie de l'être humain. Elle est nécessaire au progrès et à l'évolution des personnes et de la société (Duncan, 1962). Elle encourage les relations sociales, les échanges d'idées et de sentiments entre les membres de la société (McLeod, 1967). L'être humain utilise ses dons de communication pour comprendre et maîtriser son environnement et pour acquérir la conscience de soi (Cassirer, 1978).

Le rôle de l'intervieweur est d'aider l'individu à faire face aux problèmes personnels et sociaux qu'il rencontre. On accomplit cette tâche par l'entrevue professionnelle au cours de laquelle le client et l'intervieweur se rencontrent dans le but de discuter des problèmes du client et, dans certains cas, de ceux de l'organisme (Siporin, 1975). Les modes de communication utilisés au cours des premières entrevues peuvent être un facteur décisif dans le développement d'une relation d'aide entre le client et l'intervieweur, alors qu'ils s'efforcent tous deux de comprendre les problèmes et les questions qui se posent et de les résoudre selon les besoins.

Nous présentons ici, d'une façon brève et sommaire, les résultats d'une étude récente que nous avons faite sur les modes de communication utilisés au cours d'une première entrevue. Cette étude était destinée à décrire et à analyser les éléments de communication qui donnaient naissance à des "liens" au cours des premières entrevues entre le client et l'intervieweur. Le "lien" est une notion définie au cours de cette étude et qui détermine les points de convergence précis dans une conversation dyadique. Ces points de convergence indiquent un développement des unités d'information jusqu'à ce que la communication soit faite; ils permettent au client et à l'intervieweur de continuer à développer le contenu. Nous avons créé des catégories de premières entrevues à partir des différentes façons de susciter l'information.

Nous avons, pour cette étude, utilisé une méthode et un style de recherche qualitatifs. Nous avons analysé

des cassettes de premières entrevues fournies par 38 travailleurs sociaux à partir de situations réelles, pour connaître les modes de communication utilisés par les membres des dyades, c'est-à-dire les clients et les intervieweurs. Nous allons présenter les résultats de l'étude qui comprennent:

1) une typologie des activités de communication;

2) une description des trois façons de traiter l'information;

3) l'émergence de la notion de "lien", terme qui décrit la manière la plus complète de traiter l'information;

4) un ensemble de trois catégories montrant la pertinence de l'utilisation des liens ou décrivant un traitement total de l'information au cours des premières entrevues.

Les résultats de cette étude ont été utilisés dans des projets de recherche et de développement qui laissent espérer un nouveau paradygme permettant la compréhension des activités verbales et des processus inhérents à la communication dyadique entre le client et l'intervieweur.

Examen de certaines théories pour les premières entrevues

La documentation provenant de sources variées dans le domaine des sciences sociales sert de toile de fond pour la présentation des résultats. Nous avons préparé cet examen à partir d'un grand nombre de documents.

On peut définir la communication comme "un don ou un échange d'information, de signaux ou de messages par la parole, le geste ou l'écriture, etc." (Webster's New World Dictionary, 1976, p. 287). Selon Cherry (1968), la communication et les échanges humains sont de nature cyclique. Il y a cycle lorsque "des remarques appellent d'autres remarques et que deux individus se concertent, collaborent et se dirigent vers un certain but" (p. 17). Une première entrevue peut contenir un grand nombre de ces éléments et avoir un but.

Munson (1981) voit la communication humaine de la même manière. Il affirque que "quelles que soient les forces externes ou internes, etc., les seuls éléments dont le client ou le thérapeute dispose sont des mots, des expressions et un langage (p. 167). Il conceptualise

les communications au cours de l'entrevue comme étant communes à la fois au client et à l'intervieweur (p. 174).

Hollis (1967) a essayé de créer une typologie des communications d'entrevue. Elle voulait mettre au point un outil utile qui permettrait des recherches sur la communication à partir de l'analyse du contenu de cas sociaux individuels. Hollis a dégagé cinq aspects de la communication: la personne qui communique, celle vers qui est dirigée la communication, l'effet de la communication, son sujet, le contexte dans lequel l'échange doit se manifester (p. 335-357). Elle a apporté une contribution importante à la technique de l'entrevue et à la recherche en commençant à conceptualiser les éléments susceptibles d'être étudiés à partir de la pratique.

Benjamin (1969), Carkhuff (1979) et Epstein (1985) ont précisé les stades de l'entrevue. Tous les trois ont, en général, relevé les stades de communication dans un contexte d'aide. Benjamin conceptualise trois stades. Le premier est une amorce ou une formulation du problème. Le client et l'intervieweur en viennent à un problème ou un sujet sur lequel ils se sont mis d'accord. Le deuxième est une analyse des problèmes du client. Le dernier est le stade de clôture au cours duquel aucune information nouvelle n'est introduite, mais qui permet aux membres de la dyade de résoudre les problèmes ou d'y réfléchir.

Le contexte dans lequel ils se déroulent (Gump, Schoggen & Redl, 1963, p. 179) peuvent influencer les processus de communication. Les comportements des sujets forment le contexte social de l'entrevue; ils sont influencés par les expériences passées, les antécédents sociaux, les espérances et la perception que les sujets ont de l'entrevue (Richardson, Dohrenwend & Klein, 1965, p. 61). Dans un contexte de relations sociales positives, les membres de la dyade échangent habituellement de plus en plus d'informations (Barnett & Sharp, 1973, pp. 409-425).

La communication ne peut jamais être totale. Elle peut représenter des efforts de l'être humain pour s'adapter à des situations particulières de la vie (Ivey & Hurst, 1971 p. 199-207). L'intervieweur et le client peuvent avoir l'occasion d'échanger des idées et des sentiments pendant le temps qu'ils passent ensemble.

Définitions

Les échanges verbaux entre un client et un travailleur social ont servi de données brutes pour cette

étude. Aux fins de celle-ci, nous définissons les termes "échange", "message", "lien" comme suit:

Échange: Un échange est conceptualisé comme étant la relation entre une personne envoyant un message et une autre personne l'écoutant, le recevant et y répondant.

Message: Un message se définit comme une verbalisation qui "a un sens par elle-même" (Rhodes, 1978, p. 91). Voyons ci-dessous un diagramme d'échange.

DIAGRAMME 1
Diagramme d'un échange

Lien: Un lien se définit comme étant le développement dynamique et progressif d'une information à travers trois stades:

1) donner et recevoir l'information;

2) développer la spécificité de l'information échangée;

3) attacher de l'importance à l'information échangée, ce qui amène les membres de la dyade à mettre en évidence le fait qu'ils ont réussi à traiter ensemble l'information. C'est le point de convergence unique dans la communication.

Résultats

Activités d'entrevues

Les activités des premières entrevues sont des descriptions des différentes formes que peut revêtir la communication entre le client et l'intervieweur. Les activités sont la base de la communication dans les premières entrevues; client et intervieweur les développent afin de créer un lien entre eux.

Les activités sont des actions, des mouvements et une dépense d'énergie (Webster's Dictionary, 1976,

p. 15). Le choix du terme "activités" comme titre de catégorie est fondé sur la description des types divers de communication utilisés par le client et par l'intervieweur pendant la première entrevue.

Les activités d'entrevue sont des descriptions de la communication entre le client et l'intervieweur au cours de cette première entrevue; elles sont classées suivant leur fonction. Les descriptions sont fondées sur les observations de la communication entre le client et l'intervieweur pendant qu'ils traitent l'information. Chaque activité se reconnaît comme unique et se reproduit à maintes reprises au cours de la première entrevue.

Certaines activités aident les clients et les intervieweurs à donner et à recevoir l'information. Les unes leur permettent de mettre au point un contenu personnel ou contextuel spécifique; les autres conduisent à attacher une certaine signification à l'information échangée au cours de la première entrevue, d'où leur type spécifique.

Les activités des premières entrevues entre client et intervieweur sont présentées par ordre alphabétique. Chacune sera définie et décrite brièvement. Les définitions sont données pour le propos de cette étude et les noms des activités ont été choisis à partir des données et permettent de décrire le processus de la communication dyadique.

1) Abstraction et concrétisation

L'abstraction se définit comme une extrapolation faite à partir d'informations connues ou comme l'élaboration d'idées, de conceptualisations ou de généralisations à partir de cas précis.

La concrétisation se définit comme le fait de clarifier une information ou de donner une forme précise à des idées.

Les activités d'abstraction et de concrétisation des premières entrevues étaient des messages généraux ou précis qu'exprimaient les deux membres de la dyade. L'abstraction a été utilisée lorsqu'un membre de la dyade créait des images ou des idées pour l'autre membre. La concrétisation a été utilisée lorsqu'un membre de la dyade précisait certains éléments difficiles pour l'autre membre.

2) Canalisation

La canalisation se définit comme l'utilisation d'un passage pour développer l'information. Un canal est un

moyen de communication par lequel le client et l'intervieweur échangent des éléments d'information.

Il existe des canaux ou des modes différents permettant la communication au cours des premières entrevues. L'intervieweur et le client communiquent avec au moins trois modes principaux qui sont d'ordre comportemental, affectif et cognitif. Le mode comportemental décrit ce qu'un sujet a fait, comment il ou elle a agi, et quelle action a été accomplie. Le mode affectif décrit les affects ou ce qu'une personne a ressenti. Le mode cognitif décrit les pensées ou ce qu'un sujet a compris.

3) Congruence

La congruence se définit comme le fait qu'un membre de la dyade termine un message ou le complète pour l'autre membre.

La congruence est une activité d'entrevue au cours de laquelle un sujet termine la pensée, la description ou l'élément affectif du message de l'autre. Cela se produit lorsqu'un locuteur propose une expression, un mot ou une phrase qui permet de terminer le message de l'autre. Il existe donc à ce stade une intimité et une congruence psychologique entre les deux membres de la dyade; l'un comprend si exactement et si complètement ce que l'autre locuteur exprime, qu'il peut le remplacer.

4) Psychodrame

Le psychodrame est le fait que les membres de la dyade inventent et dépeignent une situation socio-personnelle au sein du contexte d'une réalité présumée. Ils analysent les éléments de cette réalité selon les modes affectif, comportemental et cognitif.

L'idée du psychodrame vient de l'un des membres de la dyade, habituellement l'intervieweur. On propose une situation dont le contenu est ensuite développé et l'on pose ensuite des questions sur les sentiments éprouvés, les pensées et les actes. C'est plus qu'un jeu de rôle. C'est une exploration libre et ouverte. Le psychodrame teste les réactions des membres de la dyade et leur manière d'aborder les problèmes socio-personnels.

5) Élargissement de l'information

L'élargissement de l'information est un acte d'ouverture aux autres par lequel le sujet se dévoile pour permettre à l'autre de mieux l'étudier. Cela permet aux clients de révéler des points de vue très personnels

et très confidentiels les concernant, ou concernant des situations socio-personnelles.

L'élargissement de l'information étant une activité d'ouverture aux autres, elle permet aux membres de la dyade d'explorer une nouvelle information concernant les pensées et les sentiments les plus profonds du sujet. L'élargissement de l'information permet de mettre en lumière la façon dont un client réagit aux circonstances, aux situations ou aux événements de sa vie. Elle permet aussi de révéler les opinions, les croyances et les sentiments cachés d'un client. Lorsqu'un client permet un examen plus approfondi de ce qui le concerne, la première entrevue peut aboutir à une meilleure compréhension de sa vie personnelle.

6) Connaissance intuitive

La connaissance intuitive se définit comme un ensemble de conjectures fondées sur des déductions.

Un membre de la dyade qui "devine" ce que l'autre veut dire, tire des conclusions et prête une certaine signification aux messages reçus. Lorsqu'il "devine" ainsi la signification des messages de l'autre, il peut présumer savoir ce que l'autre veut dire ou présumer comprendre une opinion que l'autre tente d'exprimer.

Lorsqu'on l'utilise avec modération, la connaissance intuitive permet de donner une impulsion à l'échange des messages. Lorsqu'on l'utilise trop souvent, elle risque de devenir source d'irritation pour un membre de la dyade ou les deux.

7) Reformulation

La reformulation est le fait de rappeler une information socio-personnelle présentée auparavant par le client ou par l'intervieweur, au cours de la première entrevue.

L'information reformulée a été répertoriée et ensuite utilisée par les membres de la dyade dans le but de rappeler des données discutées auparavant. Ce procédé est utilisé pour mettre en évidence les contradictions, pour reposer les questions laissées sans réponse, et pour poser des questions dans des domaines nouveaux.

La reformulation en tant que procédé d'entrevue élémentaire, est perçue le plus souvent comme une rétention d'informations données au cours de la première entrevue. L'intervieweur se sert le plus souvent de ce procédé et en montre l'utilité par un suivi de toutes ou presque toutes les pistes ou les options ouvertes par le client au cours de la première entrevue.

8) Accumulation des informations

L'accumulation des informations est le fait d'empiler de nombreux éléments d'information et d'offrir aux membres de la dyade plusieurs centres de discussion à la fois.

L'accumulation des informations fait partie intégrante de toutes les entrevues utilisées dans l'échantillon. Les grappes d'information offrent une grande variété dans leur contenu. Les clients se servent souvent de l'accumulation des informations, ce qui fournit de nombreuses voies d'investigation entre les membres de la dyade.

Les réponses de ces membres aux questions peuvent contenir une ou plusieurs idées. Les idées multiples représentent l'accumulation des informations.

9) Assimilation

L'assimilation est le fait d'assembler différents messages pour créer un toute unifié ou une signification unifiée de la communication.

Les membres de la dyade ont suggéré spontanément des activités d'assimilation ou les ont exigées dans toutes les premières entrevues qui servaient d'exemple. Sans assimilation, les premières entrevues ne se seraient pas développées et n'auraient pas progressé.

Les demandes d'assimilation ne sont pas simplement le fait de poser des questions. Elles s'efforcent d'obtenir de l'autre membre de la dyade qu'il tire une conclusion. Les réponses sont généralement des formulations qui réunissent, résument et synthétisent l'information contenue dans les messages échangés lors des premières entrevues par les membres de la dyade.

10) Interrelation

L'interrelation est le fait d'assimiler, de relier et d'incorporer les idées, les sentiments éprouvés et les comportements qui se manifestent au cours de la première entrevue.

Dans la première entrevue, les pensées, les sentiments et les comportements sont exprimés selon certains modes. Le client et l'intervieweur les utilisent pour échanger des informations. Le fait de mettre en rapport les modes d'expression est une activité de l'entrevue dans laquelle un membre de la dyade ou les deux assimilent d'une façon plus complète le sens des messages. Les messages sont reliés en ajoutant des informations sur les pensées, les sentiments ou les

comportements. Deux ou trois modes d'expression sont mis en rapport pour parvenir à une compréhension plus totale.

11) Métalangage

Le métalangage est un type de communication qui se focalise sur les processus dyadiques propres au client et à l'intervieweur dans la première entrevue.

Le métalangage permet aux membres de la dyade d'examiner la communication échangée entre eux. À travers le métalangage, ces deux membres peuvent évaluer la manière dont les échanges et les liens ont progressé ou ne se sont pas développés.

12) Jeu de questions continues

Le jeu des questions continues est le fait de poser deux questions ou plus, l'une immédiatement après l'autre, ce qui permet au sujet de structurer sa réponse.

Le jeu des questions continues exige des réponses profondes et étendues de la part d'un membre de la dyade. Ces questions créent des paramètres et des lignes directrices qui permettent à l'autre de répondre. Les questions peuvent exiger ou non un développement de sujets connexes.

13) Répétition

La répétition est le fait qu'un membre de la dyade répète mot pour mot le message de l'autre membre.

La répétition est une activité de première entrevue au cours de laquelle un membre de la dyade répète littéralement un mot, une phrase ou toute une pensée du message de l'autre membre. Cette répétition indique que le sujet a reçu le message, qu'il accepte d'en recevoir d'autres et qu'il essaiera de les comprendre au cours de la communication dyadique.

14) Jeu de questions en série

Le jeu des questions en série est le fait d'acquérir des informations supplémentaires en posant une question, en y obtenant une réponse et en posant ensuite une nouvelle question à laquelle en obtient une autre réponse.

Le jeu des questions en série est une activité de première entrevue qui permet, avec le temps, d'obtenir des informations par addition de données. C'est une

activité de première entrevue universelle que nous avons observée dans toutes les entrevues de l'échantillon.

15) Mise en scène

La mise en scène est le fait de préparer et d'organiser des messages dans la communication dyadique et de mener ainsi une voie d'investigation vers un contenu particulier.

La mise en scène est utilisée pour amener un membre de la dyade à poser une question à laquelle il faudra répondre. Les intervieweurs organisent les messages plus souvent que les clients.

L'utilisation de la mise en scène signifie qu'un membre de la dyade amène l'autre à poser une question. Les intervieweurs guident généralement les clients à travers une série de questions, ce qui ouvre la voie à une série de questions qui s'appuient sur les informations amassées jusque là.

16) Résumé

Le résumé est le fait de récapituler les informations et les sujets qui ont été développés par les membres de la dyade au cours de la première entrevue.

Dans toutes les entrevues de notre échantillon, les intervieweurs et les clients résument systématiquement leur échange. Ce sont généralement les intervieweurs qui s'efforcent de récapituler ce qui s'est dit, bien que les clients résument parfois également le contenu et les sujets abordés.

17) Changement de temps et de contexte

Le changement de temps et de contexte est le fait de changer de perspective et de modifier le cadre de la communication dyadique. Les structures du présent, du passé et du futur sont analysées dans les changements de temps, tandis que les lieux et les situations le sont dans les changements de contexte.

Tout au long de la première entrevue, des changements de structure, de temps et de contexte sont introduits afin d'examiner la signification des communications dyadiques. Les intervieweurs utilisent plus souvent le changement de temps et de contexte afin de découvrir un nouvel ordre ou une nouvelle perspective permettant de comprendre ce que les membres de la dyade veulent dire. Les clients se servent de ce changement de temps et de contexte pour comprendre plus totalement les faits socio-personnels.

18) Changement du sujet

Le changement du sujet est un changement soudain de la direction ou du sujet de la conversation dyadique.

Le changement de sujet se produit dans toutes les entrevues. Il peut être le fait de l'un ou de l'autre membre de la dyade au cours de l'entrevue.

Les intervieweurs utilisent le changement de sujet de plusieurs manières, et le font souvent de façon rapide. Ces changements n'ont pas nécessairement de rapport avec les discussions précédentes.

Les intervieweurs changent de sujet pour obtenir des informations nouvelles ou supplémentaires. Cela leur permet de découvrir rapidement les faits socio-personnels concernant leur client. L'examen des informations socio-personnelles est un autre usage du changement de sujet, dans le but de découvrir les nombreuses facettes qui pourraient être importantes chez une personne, ainsi que sa perception de la réalité.

Développement des cycles d'information au cours de la première entrevue

Au cours de la première entrevue, le client et l'intervieweur traitent leurs communications par le biais de trois cycles.

Dans le PREMIER CYCLE, ils donnent et reçoivent l'information.

Dans le SECOND CYCLE, ils exploitent les particularités du contenu de l'information échangée.

Dans le TROISIÈME CYCLE, ils attachent de l'importance à l'information échangée.

Habituellement, le client et l'intervieweur commencent par se faire parvenir des messages. Ils explorent et approfondissent ensuite des éléments choisis de l'information. Enfin, ils s'efforcent de comprendre l'information échangée. Les membres de la dyade tentent, à maintes reprises, de terminer le développement des cycles d'information au cours de la première entrevue.

Les tableaux suivants montrent les types de développement de l'information selon les différents cycles.

TABLEAU 2
Développement des cycles d'information

Développement des cycles d'information	Cycle de type unique	Cycle de type double	Cycle de type triple
Échange de l'information	x	x	x
Développement du contenu	-	x	x
Signification	-	-	x

(Le x représente la réalisation d'un cycle)

On associe certaines activités à la réalisation de chaque cycle. Elles sont décrites plus haut d'une manière plus formelle, et sont présentées ici afin de mettre en valeur leur association avec la réalisation de ces cycles.

Le tableau 3 montre les activités qui facilitent habituellement la réalisation de chacun de ces cycles; il présente les cycles et les activités.

TABLEAU 3
Activités des modèles cycliques

	Activités
Cycle de type unique	Questions en séquence Accumulation des informations Questions continues Connaissance intuitive Élargissement de l'information
Cycle de type double	Questions en séquence Accumulation des informations Questions continues Connaissance intuitive Élargissement de l'information Changement de temps et de contexte Psychodrame Reformulation Mise en scène Canalisation

	Changement de sujet
	Abstraction et concrétisation
Cycle de type triple	Questions en séquence
	Accumulation des informations
	Questions continues
	Connaissance intuitive
	Élargissement de l'information
	Changement de temps et de contexte
	Psychodrame
	Reformulation
	Mise en scène
	Canalisation
	Changement de sujet
	Abstraction et concrétisation
	Métalangage
	Interrelation
	Assimilation
	Résumé
	Répétition
	Congruence

Le lien

Le lien est un point de convergence auquel on parvient dans la conversation une fois que les membres de la dyade ont échangé l'information, développé les multiples aspects particuliers de l'information et donné un sens au contenu des discussions. Lorsqu'il existe, les trois cycles sont réalisés. Le développement de la notion de lien est important car il permet de comprendre la manière dont les membres de la dyade utilisent les informations pour qu'elles deviennent des unités d'information significative.

Catégories de premières entrevues

Dans l'exemple cité ci-dessus qui nous a été proposé par le personnel d'un organisme, nous avons remarqué que certains intervieweurs et certains clients pouvaient atteindre un pourcentage beaucoup plus élevé de liens comparé au nombre d'efforts accomplis pour réaliser les trois cycles du développement de l'information. Le tableau suivant montre les résultats d'un essai visant à classer les premières entrevues à partir de notions développées en étudiant des premières entrevues réelles.

Aux fins de cette étude, le terme "saturé" est utilisé lorsque les clients et les intervieweurs obtiennent un contenu significatif provenant de presque toutes les informations échangées. Le terme "abondant" se rapporte à l'obtention d'un contenu significatif à partir de la majorité des informations échangées. Le terme "pauvre" s'utilise dans les cas où on obtient rarement un contenu significatif dans les premières entrevues.

TABLEAU 4
Relations existant entre les activités, les types de cycles permettant le lien et les catégories d'entrevue

Activités et types de cycles utilisés	Existence du lien	Catégorie d'entrevue
Utilisation limitée des activités Cycles de type unique fréquents Cycles de types double et triple aléatoires	Rarement	Liens pauvres
Utilisation d'une plus grande diversité d'activités Utilisation assurée des cycles de type triple Utilisation occasionnelle des cycles de type double ou unique	Assez souvent	Liens abondants
Utilisation d'activités très diversifiées Caractère courant des cycles de type triple Utilisation limitée des cycles de type double ou unique	Très souvent	Entrevue saturée de liens

Les catégories "abondantes" et "saturées" décrivent des entrevues "satisfaisantes" entre les clients et les travailleurs sociaux, car elles permettent de développer un contenu suffisant. On peut dire que les entrevues "satisfaisantes" se caractérisent par un pourcentage de deux liens pour trois tentatives de réalisation du cycle d'information.

Utilisation possible et application pratique

En mesurant les liens dans la communication dyadique, on peut décrire les entrevues comme étant "saturées", "abondantes" ou "pauvres".

Dans ces différentes catégories d'entrevues, les types d'activités et leur fréquence varient entre clients et intervieweurs.

Dans les entrevues "saturées", presque toutes les tentatives de développement de l'information aboutissent en "liens". Les clients et les intervieweurs utilisent fréquemment les activités suivantes:

l'assimilation
le changement de temps et de contexte
la congruence
les psychodrames
le métalangage
l'interrelation
l'élargissement de l'information

Dans les entrevues "abondantes", trois tentatives de développement de l'information résultent en deux liens. Les clients et les intervieweurs utilisent fréquemment les activités suivantes:

la reformulation;
la canalisation;
le changement de sujet;
l'abstraction et la concrétisation;
l'accumulation des informations.

Dans les entrevues "pauvres", trois tentatives de développement de l'information aboutissent à moins de deux liens. Les clients et les intervieweurs utilisent les activités suivantes:

les questions en séquence;
l'accumulation de l'information;
la connaissance intuitive.

Les clients et les intervieweurs n'utilisent pas suffisamment des activités suivantes présentées au cours de la première entrevue:

l'assimilation;
le métalangage;
l'interrelation;
les psychodrames;
l'élargissement de l'information.

Les clients et les intervieweurs utilisent de nombreuses activités pour échanger des informations pendant la première entrevue. Ils réalisent des cycles complets de développement de l'information et parviennent à créer des "liens" qui leur permettent de se comprendre. Le nombre de tentatives réalisées par la dyade pour obtenir un contenu d'information significatif comparé au nombre de fois où il existe des liens est la base de la catégorisation des premières entrevues.

Orientations des recherches futures

Ces conclusions peuvent s'avérer importantes pour les intervieweurs car elles offrent une "aide" permettant de juger les premières entrevues. Il sera peut-être nécessaire d'étudier et de développer un paradygme avant de l'utiliser couramment. Certaines questions d'ordre général attendent encore une réponse. Quelle peut être la relation entre une première entrevue qualifiée d'abondante ou de saturée et le retour du client pour une deuxième entrevue? Comment les clients considéreraient-ils des entrevues jugées saturées ou abondantes?

Nous espérons que cet exposé aura encouragé les intervieweurs qui travaillent dans différents milieux à prendre en considération les divers éléments de la communication dans les premières entrevues. Ce rapport abonde en conceptualisations de certains éléments de la première entrevue et propose quelques moyens pour découvrir de nouveaux horizons dans le travail que nous faisons.

BIBLIOGRAPHIE

Barnett W. & S. Sharp. Self Disclosing Communication (Communication autorévélatrice). The Journal of Communication. Décembre 1973, 23(4), pp. 409-425.

Benjamin A. The Helping Interview (L'entrevue d'aide). Boston: Houghton Mifflin, 1969.

Carkhuff R. The Art of Helping (L'art d'aider). Amherst (Massachusett). Presses du MIT, 1968.

Cassirer H. From Noncommunication to Communication (De la non-communication à la communication). Communication, 1978, 3(1), pp. 61-86.

Cherry C. On Human Communication (De la communication entre les êtres humains). Cambridge (Massachusett). Presses du MIT, 1968.

Duncan H. Communication and Social Order (Communication et ordre social). New York: Bedminster Press, 1962.

Epstein L. Listening and Talking (L'écoute et la parole). Saint-Louis (Missouri). Mosby Co., 1985.

Gump P., P. Schoggen & F. Redl. The Behavior of the Same Child in Different Milieus (Le comportement d'un même enfant dans des milieux différents). In R. Barker (Éditeur). The Stream of Behavior. New York: Appleton Croft, 1963.

Hollis F. Casework (Cas individuels de service social). New York: Random House, 1972.

Ivey A. & J. Hurst. Communication as Adaptation (La communication comme une adaptation). The Journal of Communication, 1971, 21, pp. 199-207.

McLeod J. The Contribution of Psychology to Human Communication Theory (La contribution de la psychologie à la théorie de la communication entre les êtres humains). In F. Dance (Éditeur). Human Communication Theory. New York: Holt, Reinhart, Winston, 1967.

Munson C. Symbolic Interaction Theory for Small Group Treatment (Théorie de l'interaction symbolique pour traiter des petits groupes). Social Casework, 1981 62(3). pp. 167-174.

Siporin M. Introduction to Social Work Practice (Introduction à la pratique du travail social). New York: MacMillan, 1975.

Webster's Dictionary, 1976.

QUELQUES QUESTIONS QUE JE NE PEUX M'EMPÊCHER DE ME POSER QUELQUES PENSÉES QUE JE NE PEUX M'EMPÊCHER D'AVOIR

Susan Steinberg
Conseillère en éducation des adultes
Don Mills (Ontario)

> L'homme est finalement modelé ou moulé dans son humanité: on lui apprend à être un homme. Le rôle du milieu doit en fin de compte lui permettre d'actualiser ses propres possibilités, et non celles de ce milieu.
>
> Abraham Maslow

> L'orientation ne consiste pas à faire quelque chose pour un individu, ni à l'amener à faire quelque chose pour lui-même. Elle consiste plutôt à le libérer pour qu'il puisse grandir et se développer normalement, à enlever les obstacles pour qu'il puisse progresser.
>
> Carl Rogers

Partie A: Considérations théoriques

Il va de soi que nous désirons tous voir nos clients réaliser leurs buts! Pourtant, pour un bon nombre d'entre eux, malgré toutes nos bonnes intentions, nos connaissances et nos attitudes positives, le processus créatif ne se "réalise" pas - le "courant" créateur ne circule pas dans la relation d'aide. Que se passe-t-il donc - ou plutôt nous devrions dire qu'est-ce qui ne se passe pas - pour un individu donné, entre ces interactions initiales où nous clarifions ses besoins et sa perception des problèmes, et la fin de la relation de travail?

En tant que professionnels, nous assimilons le changement créatif à un processus d'éducation continue, et pourtant il y a souvent un fossé entre notre conception théorique et notre gestion pratique du processus d'aide. Argyris et Schon ont quelque chose d'important à nous dire, à nous, conseillers et psychothérapeutes: "Apprendre une théorie de l'action pour être compétent sur un plan professionnel ne consiste pas à apprendre la théorie: on ne connaît pas la théorie

de l'action - au sens le plus important - si nous ne pouvons la mettre en pratique."[1]

Qu'espérons-nous, de façon réaliste, accomplir au cours de la relation d'échange et comment allons-nous pouvoir réaliser les buts? Quels types de structure appliquons-nous, sciemment ou non, au processus qui en résulte? Comment encourageons-nous nos clients à répondre aux questions qu'ils se posent?

À la fin d'un processus d'orientation professionnelle, un de mes clients a déclaré: "Je recommanderais ce processus à d'autres car il vous aide vraiment à faire les premiers pas... qui sont en fait les plus difficiles!" À quoi ressemblent ces premiers pas pour nos clients? Comment pouvons-nous le mieux les aider pour leur permettre de passer à l'action? Existe-t-il une approche, une méthode ou un modèle précis qui fournisse une réponse? Est-ce notre travail de transmettre, d'enseigner à nos clients des connaissances, des techniques, de leur proposer des tests ou une méthode qui, une fois intégrés, leur permettront d'atteindre les buts qu'ils se sont fixés? Une telle approche implique d'une manière ou d'une autre qu'il existe un certain nombre de renseignements que nos clients ont besoin de savoir pour pouvoir continuer à mener leur vie. Ou ceci est-il par trop simpliste?

Nos clients viennent nous voir avec un problème non résolu, des besoins non satisfaits ou certaines questions à régler. Ils espèrent que nous pouvons les aider - que nous pouvons permettre aux "choses de se produire". Notre rôle est-il d'être des agents de changement? Sommes-nous des "gourous" qui pouvons résoudre le problème, guérir la blessure, prendre la décision?

Ou notre rôle est-il de trouver des moyens de créer une occasion pour que nos clients commencent à s'écarter des vieux conseils, à rejeter la pensée qu'il existe une autorité qui détient les réponses dont ils ont besoin pour leur avenir? Sommes-nous là pour accorder la permission à nos clients de bouger et de libérer leur façon de penser, de rompre les chaînes qui les lient aux vieilles perceptions, en les encourageant à explorer et à contester de façon nouvelle ce qui est là, jusqu'à ce qu'ils créent un scénario qui veuille dire quelque chose pour eux personnellement?

---

[1] C. Argryis & D. Schon. Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. Californie: Jossey Bass Pub., 1974, p. 12)

Dans son livre Switch Track, Lacy Hall parle de l'importance de la conscience de soi et de la puissance; il examine, évalue et propose une amélioration du comportement qui permet de faire des choix et forge ainsi un outil pour passer à l'action. Il incite le lecteur à examiner son comportement actuel; à identifier, à clarifier et à explorer ses besoins, ses valeurs, ses intérêts et ses sentiments; à développer son sens de la perception et à utiliser un modèle qui le rende capable de faire des choix, de façon à parvenir à un plein épanouissement. Reconnaître que nos clients non seulement contrôlent leurs propres décisions mais façonnent en fait leur propre avenir est très intéressant et offre une perspective utile de travail avec eux.

Dans leur livre Wishcraft, Sher et Gottleib donnent aux individus la permission de se sentir totalement libres de s'analyser et de trouver ce qu'ils désirent réellement faire. Le livre est fondé sur l'hypothèse que les individus ont vraiment besoin de savoir ce qu'ils veulent réellement - ce qu'ils désirent et ce dont ils rêvent - ce qu'ils sont en réalité. Ils encouragent l'exploration des rêves et des désirs par des approches qui font appel à l'imagination; suivent quelques techniques et une incitation à transformer les rêves et les espoirs en réalité. Hall, Sher et Gottleib offrent une perspective créatrice à partir de laquelle on peut travailler pour libérer ses pensées, atteindre ses buts et se diriger vers son plein épanouissement.

L'étape suivante, pour nous professionnels, est-elle de construire un catalogue de techniques et des approches créatrices qui permettront plus facilement d'élargir les horizons, d'épanouir la personne, de la libérer et de lui donner la permission d'explorer son mode d'une nouvelle façon? Il existe und diversité infinie de méthodes stimulantes, comme le recours aux images, la visualisation, le "clustering", l'organigramme, la rédaction créative d'un journal et le remue-méninges. Nous devons toutefois être très prudents pour ne pas simplement réinventer la roue, et mettre au point un nouveau modèle qui remplace simplement l'ancienne série de limites par une série neuve!

Mais d'autres questions se posent! Alors que ces premiers pas qui permettent à l'individu de mieux se percevoir peuvent tout à fait en libérer certains, ils peuvent pour d'autres ne pas avoir la même force catalytique, mais les "paralyser" dès le premier stade du processus. Que pouvons-nous faire pour faciliter le processus, de telle sorte que nos clients ne se sentent pas "bloqués" mais "en mouvement"? Comment faisons-nous pour que nos clients restent stimulés et motivés, tout en

les aidant à voir clair et à se concentrer? Dans quelle mesure ce processus est-il réellement de notre responsabilité?

Vous vous demandez certainement maintenant où mènent toutes ces digressions? Cela me rappelle la "double impasse" de Gregory Bateson et l'insistance des penseurs orientaux sur la nécessité de trouver un "équilibre". De par notre profession, nous devons trouver un équilibre entre l'ouverture aux occasions stimulantes d'aborder nos clients de façon nouvelle et créatrice, et le respect des anciennes pratiques que nous possédons bien, avec lesquelles nous sommes à l'aise et qui semblent donner des résultats. Nous devons nous efforcer de conserver un équilibre entre avoir des structures suffisantes pour pouvoir fonctionner efficacement, et garder suffisamment de champ libre pour rester ouvert ou expérimenter de nouvelles voies. Dans ce contexte, en tant que praticiens dont la compétence augmente, nous devons continuer à poser ce type de questions, à réfléchir sans relâche, pour ne pas être bloqués dans de vieilles structures confortables, ce qui pourrait nous empêcher d'exploiter au maximum notre potentiel lorsque nous aidons nos clients.

Partie B: Conséquences pratiques - Quelques techniques créatrices pour "débloquer" nos clients et les pousser à l'action

Comme il nous est facile, à nous conseillers, d'être prisonniers des mêmes approches et des mêmes méthodes et de les utiliser continuellement dans notre travail. Comme il nous est facile d'oublier que les individus ont:

- différents comportements sociaux et différents modes d'apprentissage,
- différents niveaux d'aisance et d'expérience et différents niveaux de techniques qui leur permettent d'utiliser ce qui en eux est rationnel et intuitif,
- différents degrés de compétence et d'aisance dans l'utilisation du mode visuel, verbal, auditif, sentimental et sensible.

Pour nous, conseillers, il est souvent plus confortable de rester, avec nos clients, dans le mode verbal, puisque le dialogue est le "courant" du processus d'orientation. Pourtant, lorsqu'ils sont "bloqués", le recours persistant au mode verbal ne nous fait souvent que tourner en rond, nous accule contre le mur.

Nous donnons ci-dessous brièvement les grandes lignes de quelques techniques créatrices. Elles ont leur place dans le processus d'orientation, compte tenu des besoins et de la bonne disposition du client, ainsi que des compétences, de la souplesse et de l'ouverture d'esprit du conseiller.

Visualisation et recours aux images

Souvent, lorsqu'un client se sent bloqué, dérouté et ambivalent, proposer un moyen de "visualiser" une situation actuelle ou un désir futur, sous tous ses aspects (visuel, auditif, affectif, sensible, tactile et sonore) suscite une expérience qui permet de préciser a) un but désiré, b) des sentiments sur des comportements particuliers, c) des options ou des problèmes.

Une visualisation dirigée est une façon active d'imaginer. Le "directeur", c'est-à-dire le conseiller, guide oralement le client; les questions soulevées précisent le niveau de structure offert au client et peuvent être adaptées aux besoins de l'individu. On précise et on clarifie la situation ambiguë; en réaction, le participant qui fait l'expérience silencieuse d'images spontanées parvient souvent mieux à se concentrer et à se débloquer.

Quelques éléments requis au préalable permettront d'avoir les conditions physiques et mentales adaptées au client. Nous donnons brièvement ici des éléments à proposer par le conseiller pour permettre une réponse détendue appropriée:

1) un milieu tranquille avec un minimum de distractions,

2) une position confortable,

3) demander au client de fermer les yeux ou de concentrer son attention sur un point précis de la pièce, et lui faire faire des exercices respiratoires et de décontraction musculaire pour détendre à la fois le corps et l'esprit.

Libérer l'esprit et diminuer la tension du corps permettent au client de percevoir les sentiments, aux buts projetés, aux questions déroutantes, d'envisager d'autres moyens et de voir plus clairement des solutions possibles. La découverte de soi que permet cette approche est souvent très profonde, car elle évite les défenses et les inhibitions qui constituent souvent un blocage dans le dialogue verbal et ouvre de nouvelles

voies à explorer. Permettre simplement à quelque chose de "se produire", d'"être observé" - donner la permission de sentir et de percevoir ce qui "est" plutôt que de chercher à comprendre et de faire en sorte que "quelque chose se produise" peut être tout à fait libérateur.

Voici quelques exemples pour clarifier un peu les choses:

1) Un client n'a pas d'image claire de la carrière qu'il veut faire et se sent "bloqué" dans le cours du processus d'orientation. Le conseiller le guide en structurant un certain nombre de questions pertinentes et spécifiques à la situation, telles que: Où le client s'imagine-t-il d'ici six mois, un an, des années, etc.? Que fera-t-il? Que ressentira-t-il? Avec qui sera-t-il?, etc.

2) Un client se sent bloqué: il ne sait que choisir entre deux carrières aussi intéressantes l'une que l'autre. Un certain nombre de questions ont pour but de présenter d'abord la carrière A, puis la carrière B... On demande ensuite au client de rapprocher les deux images et de les surperposer, si c'est possible...

3) Quelle est l'étape suivante de la planification? Souvent, le client sait où il veut aller mais ne sait pas très bien comment y arriver. Un recours guidé aux images offre souvent le "ah! oui" à côté duquel passent une analyse et un dialogue verbal plus longs.

Le processus de visualisation peut inclure toute une gamme d'options. Le degré de structure et la durée de l'échange verbal dépendront souvent de nombreuses questions, ayant toutes trait aux besoins du client! Le degré d'interprétation approprié variera selon les possibilités et les aptitudes intellectuelles et analytiques du client, et selon la compétence du conseiller. Par la réflexion, on peut découvrir et intégrer de nouvelles structures sur lesquelles on va se concentrer.

"Clustering"

Le "clustering" suspend temporairement l'activité normale de la partie gauche du cerveau, logique et ordonnée. C'est un processus non linéaire de remue-méninges semblable à l'association libre. Les idées

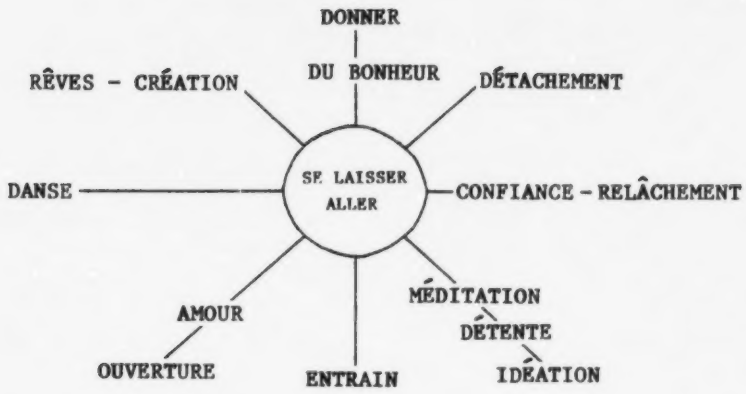
invisibles deviennent visibles, passant avec la rapidité de l'éclair, ce qui permet à de nouvelles structures et à de nouvelles idées de surgir.

Pour la majorité d'entre nous, nous ne manquons pas d'idées; nous opposons plutôt une résistance affective au flot de possibilités créatrices. Nous exigeons que notre esprit nous fournisse immédiatement un produit fini et logique qui étouffe souvent toute pensée créatrice. Cette technique permet en fait de faire jaillir rapidement et directement les nombreuses idées qui sont souvent enfouies sous notre perception consciente. Aider nos clients à participer à une telle activité leur fournit une nouvelle occasion d'explorer les innombrables structures possibles avant qu'ils ne se fixent en fin de compte sur une idée précise.

Si le client est bloqué ou "fixé" sur une idée, le conseiller peut alors lui proposer de tracer un cercle au milieu d'une feuille blanche (il peut aussi utiliser un organigramme et écrire lui-même tandis que le client parle). Dans ce cercle, on inscrira une idée "noyau" et on invite le client à être ouvert à toute pensée, idée, image, émotion, à tout sentiment qu'évoque cette idée. Toutes les impressions liées à cette notion clé sont rapidement inscrites, les idées regroupées par sujet, rayonnant à partir de l'idée centrale. Certaines idées en font jaillir d'autres qui rayonnent à leur tour à partir des idées secondaires. Ces idées secondaires conduisent souvent à d'autres, et ainsi de suite dans un mouvement ondulatoire continu et rapide.

Chaque association conduit inévitablement à la suivante avec un lien qui lui est particulier même si le cerveau gauche n'en perçoit pas nécessairement la logique. Ces soudaines associations subconscientes forment des liens qui créent une merveilleuse complexité d'images. Lorsqu'elles sont inscrites noir sur blanc, ces associations peuvent, soudainement ou progressivement, révéler de nouvelles structures et de nouvelles significations qui naissent de ce qui semble être le chaos ou des blocages.

Le "clustering" est rapide - le processus ne prend que quelques minutes pour faire naître de nouvelles structures, de nouvelles significations, de nouvelles intuitions. Une fois que le client a l'intuition, il peut discuter verbalement avec le conseiller des sentiments qu'il ressent ou bien il peut les écrire, la contrepartie verbale ou écrite servant d'intégration ou le concentration. Voici un exemple de "clustering" avec "se laisser aller" comme idée-noyau.



Sketch écrit:

Me laisser aller veut dire me détacher de mes problèmes personnels pour avoir une meilleure perspective sur les personnes et les situations - Trouver le bonheur en donnant, même si le don est petit ou insignifiant. Cela veut dire créer dans mon esprit les rêves que je peux parfois trouver hors d'atteinte. Me laisser aller veut dire avoir de l'entrain en ne prenant pas trop au sérieux le fardeau de la vie. Je désire prendre du temps pour nourrir mon âme avec le rire, l'amour, la danse. Cela me permettra de m'épanouir et d'avoir une autre perspective dans la vie. En me laissant aller, je peux trouver les réponses que je cherche, par la méditation. Lorsque je fais cela, je me sens tout à fait détendu. Je me sens libre et léger. Je m'achemine aisément vers une meilleure compréhension.

On peut comparer le "clustering" à un orage: depuis l'accumulation des nuages avec les premières idées aux trombes d'eau, l'intuition rapide comme l'éclair, le ciel bleu du sketch (écrit ou oral) et l'arc-en-ciel de la réalisation - tout cela en quelques minutes. Les résultats sont souvent surprenants, quelquefois même stupéfiants. Pouvoir se débloquer et avoir une nouvelle perception dans un temps aussi bref peut avoir un effet impressionnant. Cette exploration créatrice est souvent stimulante et étonnamment productive!

Rédaction d'un journal

Proposer aux clients d'écrire leurs pensées, leurs sentiments, leurs blocages, leurs ambivalences et leurs problèmes permet souvent de fusionner des modèles, de prendre conscience, de découvrir des éléments que l'on ne reconnaissait pas auparavant.

Le degré de structure suggéré ou utilisé dépendra là encore des besoins du client. Le conseiller peut proposer d'écrire tous les sentiments et de laisser aller la pensée, puis d'observer les thèmes, les fils conducteurs, les contradictions et les illogismes. Une autre possibilité est de donner quelques suggestions particulières, notamment:

1) écrire chaque jour quelles ont été les petites réalisations positives, les réussites ou les compétences particulières;

2) écrire les sentiments ambivalents éprouvés à propos du travail, des relations, de soi, etc.;

3) écrire ses propres valeurs, ses besoins et ses attitudes par rapport au travail, à la famille, à soi.

Il est recommandé fortement au client de ne pas juger son travail d'écriture, mais d'examiner ce qu'il en ressort. S'il est possible de suspendre véritablement les jugements et les conseils, souvent les pensées, les émotions inconscientes et bloquées peuvent s'exprimer et la lumière, la prise de conscience se font. Les blocages sont supprimés et le client peut aller de l'avant.

Remarque: Il existe beaucoup d'autres techniques, y compris l'utilisation d'images visuelles, l'organigramme, les idées de Bono & Oech (voir la bibliographie), qui permettent souvent au client de voir les choses sous un nouveau jour, le libérant ainsi de vieux "schémas de pensée" et laissant les choses arriver plutôt que d'essayer de les provoquer. Pour le conseiller bien disposé et ouvert, les options ne manquent pas!

> Non ce que nous avons mais ce que nous utilisons, Non ce que nous voyons mais ce que nous choisissons.
>
> J.F. Newton

> Être suffisamment brave pour vivre la vie de façon créative. Le créatif, c'est là où personne n'est jamais allé. Il faut quitter la ville de son confort et aller dans le désert de son intuition. On ne peut y aller en autobus, mais simplement par le travail acharné et le

risque et en ne sachant pas tout à fait ce qu'on fait. Ce que l'on découvrira sera merveilleux.

Anonyme

BIBLIOGRAPHIE

Argyris C. & D.A. Schon. Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness (La théorie en pratique: une meilleure efficience professionnelle). Josse-Bass Pub., Californie, 1974.

Avedon L. Marketing as a Counselling Function. Counselling as a Marketing Function. NATCON 7, 1984.

Bolton R., & D. Bolton. Social Style/Management Style (Style en société et en gestion). Amacom, American Management Association, 1984.

Bridges W. Transitions: Making Sense of Life's Changes (Les transitions: donner un sens aux changements de la vie). Addison-Wesley Co. (Californie), 1984.

Gunnison H. The Uniqueness of Similarities: Parallels of Milton H. Erickson and Carl Rogers (L'unicité des similitudes: parallèles entre Milton H. Erickson et Carl Rogers). Journal of Counseling and Development. Vol. 63, No. 9, Mai 1985, p. 561-63.

Hall L.G. Switch Track. Winston Press (Minnesota) 1974.

Hanson P. The Joy of Stress. Hanson Stress Management Organization, Toronto, 1985.

Jaffe D., & C. Scott. From Burnout to Balance: A Workbook for Peak Performance and Self-Renewal (De l'épuisement à l'équilibre: un manuel pour un rendement maximal et un renouvellement personnel). McGraw Hill, New York, 1984.

Jongewood D., & P. Seyer. Choosing Success: Human Relations of the Job (Choisir le succès ou les relations humaines au travail). John Wiley & Sons, New York, 1978.

Kopp S.B. If You Meet the Buddha on the Road, Kill Him: Bantam Books, New York, 1976.

Kuchenthal J. Shifting the Paradigm: A New Approach to Vocational Counselling. NATCON 71, 1985.

Newman M. & B. Berkowitz. How to Take Charge of Your Life (Comment prendre votre vie en charge). Bantam, New York, 1977.

Oech R. A Whack on the Side of the Head, How to Unlock Your Mind For Innovation. Warner Books, New York, 1983.

Ostrander S., & L. Schroeder. Superlearning. Laurel Books, New York, 1979.

Sher B., & A. Gottleib. Wishcraft: How to Get What You Really Want. Ballantine Books, New York, 1979.

Sugarman L. Kolb's Model of Experiental Learning: Touchstone for Trainers, Students, Counselors and Clients (Le modèle de Kolb d'apprentissage expérimental: la pierre de touche pour les formateurs, les étudiants, les conseillers et les clients). Journal of Counseling and Development Vol. 64, No. 4, décembre 1985, pp. 264-268.

Witman J. & M. Young. The Silent Partner: Uses of Imagery in Counseling (L'associé commanditaire: les recours aux images mentales dans l'orientation). Journal of Counseling and Development, Vol. 64, No. 3, novembre 1985, pp. 187-190.

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DANS LES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES

William Wilkinson
Université McMaster
Hamilton (Ontario)

et

Gart Wannan
Université Trent
Peterborough (Ontario)

Lorsque nous orientons les étudiants qui cherchent à trouver une carrière, nous rencontrons souvent la tendance à ne planifier qu'à court terme, à partir de données quelconques disponibles immédiatement. Le premier emploi préoccupe à juste titre les étudiants, et la conjoncture difficile de l'économie ajoutée à ce que nous appelons tous les "rapides changements technologiques" incitent nombre d'entre eux à demander quelles études leur offriront la voie la plus rapide et la plus directe vers un emploi sûr et lucratif.

Bien entendu, l'orientation professionnelle est beaucoup plus que la diffusion de ce type de renseignements. Elle ne consiste pas simplement à fournir des informations sur des professions particulières ou des conseils sur la façon de poser sa candidature.

La méthode idéale pour permettre aux étudiants d'avoir une large perspective sur leur future carrière doit être fondée sur une évaluation approfondie de leurs compétences, de leurs intérêts, de leurs valeurs et de leur personnalité; elle doit les aider à faire un lien entre les informations et le choix approprié d'un emploi, les encourager à adopter un point de vue positif lorsqu'ils envisagent leur avenir, et peut-être les aider à vaincre les anxiétés et les incertitudes qui pourraient les arrêter. Dans l'idéal, ce n'est qu'à la fin d'un tel processus d'orientation que nous pouvons offrir une aide pour préparer le curriculum vitae ou enseigner les méthodes et les techniques de recherche d'un emploi.

Ce "modèle idéal" d'orientation professionnelle est soumis à des pressions constantes de la part des étudiants qui continuent à ne vouloir que "les faits" sur les possibilités d'emploi. Nous vivons à une époque pragmatique et darwinienne. Les pressions pour réussir à trouver un travail intéressant, stimulant et rémunérateur existent réellement. Les temps que nous vivons se sont

pas les plus faciles pour être étudiant. Si nous voulons être efficaces, il est essentiel de rester sensibles à la vision de l'avenir des étudiants; il se peut en effet qu'ils soient déçus dans la mesure où ils espèrent avoir une vie meilleure que celle de leurs parents.

Compte tenu de ces considérations, l'Association du counselling des collèges et universités du Canada a publié un document de travail sur l'orientation professionnelle dans les établissements postsecondaires. Ce document se voulait à la fois une description des services offerts dans les départements d'orientation de nombreux collèges et universités dans le cadre de l'Association, et un guide pour le développement de tels services dans d'autres milieux d'orientation. Les auteurs ont reconnu que des conditions différentes existent selon les provinces et même selon les établissements dans une même province ou une même région du pays. Ils ont aussi réalisé que l'étendue des services varie d'un établissement à l'autre, en raison de facteurs comme la nature et les buts des établissements, la formation et l'expérience professionnelle du personnel et les ressources financières allouées pour ces services. Le document visait à refléter les opinions et les activités des membres de l'Association et à les orienter.

Étant donné la façon de penser et la planification à court terme qui semblent caractériser la majorité des étudiants lorsqu'ils envisagent la vie après l'obtention de leur diplôme, nous avons jugé qu'il fallait insister, comme élément central de l'orientation professionnelle, sur des techniques de planification à long terme. En tout premier lieu, les rédacteurs de ce document de travail ont voulu faire une nette distinction entre un emploi particulier ou même une profession en général et la notion de carrière.

L'emploi a été défini comme la tâche ou les tâches rémunérées effectuées pour le compte d'un employeur, comme enseigner l'Histoire en 12^{e} année à l'École secondaire centrale. Une profession a été définie comme la classification générale des emplois pour lesquels on est qualifié (et qui permettent habituellement de gagner sa vie), ainsi "professeur au niveau secondaire". De la même façon, une profession ou un métier est une catégorie d'emplois pour lesquels nous avons les qualifications, pour satisfaire les organismes professionnels ou gouvernementaux qui contrôlent l'entrée des travailleurs dans la profession en question. Une carrière, d'autre part, se réfère à une série d'emplois dans le cadre d'un ou de plusieurs métiers ou professions, qui s'étend sur

toute une vie professionnelle. Elle reflète habituellement une continuité et une progression professionnelle en fonction de l'expérience et du travail réalisé.

L'orientation professionnelle a été définie comme ayant deux volets: la carrière (on aide les individus à envisager une profession ou une carrière et à s'y préparer) et l'emploi (on aide les individus à se trouver un travail). La planification de la carrière est un terme qui couvre ces deux aspects tels que nous venons de les définir. Les agences de placement ou les services d'orientation - dont le travail se recoupe parfois à des degrés divers - offrent des programmes et des services de planification de la carrière.

Le but de toute orientation est d'aider les individus à faire des choix, à leur faire mieux comprendre le monde et ce qu'ils sont, et à leur faire éventuellement changer certains aspects de leur comportement. Certes, le choix d'une profession ou d'une carrière aura des effets considérables sur l'individu, puisque la satisfaction professionnelle est l'un des déterminants majeurs qui fera que l'on sera ou non satisfait de la vie en général. (Entre autres choses, la profession influence en effet souvent le choix des amis et des associés, le niveau du revenu et la nature des loisirs.)

Les buts précis de l'orientation professionnelle sont d'aider l'individu à prendre conscience du besoin d'informations pertinentes (à la fois sur lui-même et sur les professions), à rassembler et à organiser ces informations, à prendre des décisions compte tenu de ces informations, et à réaliser ensuite ses buts à long terme.

Les conseillers des milieux pédagogiques post-secondaires ont à maintes reprises observé chez les étudiants certaines caractéristiques qui indiquent le besoin particulier de services d'orientation professionnelle dans les collèges et les universités.

1) Comme nous l'avons mentionné plus haut, la majorité des étudiants veulent à tout prix déterminer des buts professionnels. Le désir d'obtenir un emploi stable est tel qu'il se reflète dans le grand nombre (qui en général ne cesse d'augmenter) d'inscriptions aux programmes universitaires de droit, de médecine, de génie civil, et autres, qui mènent à des professions largement reconnues. La situation est identique lorsqu'on considère les études techniques dans les collèges partout au pays.

2) Une seconde caractéristique de nombreux étudiants est le désir d'être dirigé par le conseiller dans le choix des cours ou des secteurs professionnels et que ce soit le conseiller lui-même qui fasse ce choix en fonction de ses propres compétences et de ses connaissances. Beaucoup d'étudiants ne se sentent en effet pas capables ou sont peu disposés à prendre toute la responsabilité d'un tel choix.

3) La plupart des étudiants ne se rendent guère compte que leurs intérêts, leurs valeurs personnelles et les compétences générales ou polyvalentes sont des éléments importants qui entrent en ligne de compte dans le choix d'une profession.

4) Une incapacité à exprimer leurs propres intérêts, leurs compétences ou leurs valeurs, voire leur personnalité ou leur tempérament.

5) Un manque de compréhension des différences entre les buts à court et à long terme et la nécessité de faire les bons choix tout au long du chemin vers les buts à long terme.

6) Des connaissances limitées de toutes les tendances en matière d'emploi, à l'exception des plus manifestes.

7) Une notion imprécise de la nature des curriculum vitae et des lettres d'accompagnement qui conviennent.

8) Une notion imprécise de la nature et de la fonction de l'entrevue avec l'employeur.

9) Un manque de connaissances des autres méthodes pour découvrir des possibilités d'emploi (et leur efficacité relative).

10) Des désirs irréalistes quant au salaire, à la mobilité, à la responsabilité et aux autres caractéristiques d'un emploi lorsqu'on débute.

11) La tension résultant des préoccupations quant aux futures possibilités d'emploi.

Outre cela, des facteurs externes au monde du travail ont créé au Canada une situation telle qu'il est

improbable qu'il y ait suffisamment d'emplois dans un avenir prévisible pour satisfaire les besoins de tous les étudiants qui obtiennent des diplômes dans nos collèges et nos universités. Ceux-ci doivent savoir qu'une solide préparation augmentera leurs chances de réussite que ce soit sur le marché compétitif du travail auquel ils seront confrontés tout de suite après l'obtention de leur diplôme ou, dans un avenir plus éloigné, pour réaliser les buts qu'ils se sont fixés pour leur carrière.

Les étudiants ont également besoin de savoir, et ce message semble être bien perçu, que la réduction des possibilités globales d'emploi et les progrès techniques constants ont engendré une augmentation des qualifications nécessaires pour s'inscrire à des programmes professionnels et techniques, et la nécessité d'avoir une préparation de plus en plus approfondie et spécialisée dans de nombreux secteurs.

Bien que les étudiants se rendent habituellement compte du haut niveau d'études nécessaire pour s'inscrire en médecine, en droit, en soins infirmiers, en physiothérapie, en phoniatrie, en bibliothéconomie, et plus récemment dans les écoles normales, ils sont souvent surpris de constater qu'un baccalauréat des sciences en biologie ou un baccalauréat des arts en psychologie ne constitue pas une préparation suffisante pour de nombreux emplois dans ces domaines. Ainsi, les étudiants ont encore besoin d'être informés sur les exigences du marché pour de nombreuses professions et sur les types d'emplois ouverts dans ces domaines aux débutants.

Une dernière raison qui souligne l'importance de l'orientation professionnelle dans les établissements postsecondaires, c'est le simple fait que les années de collège et d'université coïncident avec le processus de formation et de maturation des jeunes gens et des jeunes filles qui sont alors vraiment prêts à former des projets sérieux et définitifs quant à leur carrière. En effet, pendant les années du secondaire, de nombreux étudiants ne sont pas encore suffisamment mûrs ou prêts à faire ces projets. Vouloir offrir une aide trop précoce aux élèves en ce qui concerne leur carrière peut malheureusement les amener à prendre une décision prématurée. Les conseillers des collèges et des universités rencontrent constamment des preuves de cette situation.

En résumé, un manque de connaissances et de techniques au moment de prendre des décisions sur la carrière, la situation du marché du travail, le fait qu'on exige de plus en plus une formation spécialisée et que les jeunes adultes des collèges et des universités sont à l'âge et à l'endroit voulus pour bénéficier au maximum de services d'orientation professionnelle, tout

indique la nécessité de toujours insister sur la présence de ces services dans les établissements postsecondaires.

Les buts

Le but général de l'orientation professionnelle est d'aider les étudiants à acquérir des techniques et des qualités telles que l'adaptabilité, la confiance en soi, la connaissance de soi et le sens du but à atteindre. Les programmes et les services sont prévus pour réaliser les buts particuliers suivants:

1) aider les étudiants à planifier leurs études, au moins en ce qui concerne les cours exigés pour l'entrée à l'université et les autres solutions pour les différentes carrières qui s'offrent à eux;

2) apprendre aux étudiants à faire la distinction entre un emploi, une profession et une carrière, et à reconnaître le besoin de planifier et de prendre des décisions pour des objectifs à court et à long terme;

3) développer les possibilités des étudiants à s'analyser et à se définir par rapport aux aspects les plus pertinents du monde du travail;

4) conseiller les étudiants qui recherchent du travail et proposer d'autres possibilités professionnelles, en fournissant des informations sur les professions et sur les études nécessaires pour pouvoir y accéder.

Voici par ailleurs trois autres buts supplémentaires qu'un service d'orientation professionnelle doit viser:

1) donner aux étudiants des techniques pour compléter les méthodes traditionnelles de recherche d'emploi;

2) indiquer aux étudiants la nature et le but du curriculum vitae et de la lettre qui accompagne la demande d'emploi;

3) indiquer aux étudiants la nature et le but de l'entrevue, avec des séances pratiques prévues pour développer la confiance en soi nécessaire pour mener la conversation appropriée dans cette situation difficile et compétitive.

Le "modèle idéal" d'orientation professionnelle

La méthode traditionnelle d'orientation professionnelle - et discréditée depuis bien longtemps - était d'essayer de faire, pour chaque individu, le meilleur choix professionnel possible. Dans une ère caractérisée par un rythme accéléré de changement où un nombre croissant de personnes vont probablement exercer plus d'une profession dans leur vie, il est certain qu'il faut adopter une méthode différente. L'orientation devrait aider un individu à identifier autant de secteurs professionnels que possible où il pourra réussir et être heureux. Une fois cette méthode adoptée, il est vraisemblable qu'on sera mieux préparé à changer plusieurs fois de carrière, et que ce phénomène engendrera moins la panique ou la perte de confiance en soi. Une telle méthode permet également à l'étudiant qui fait un "faux départ" dans un programme d'études donné de s'orienter vers autre chose sans éprouver le sentiment d'avoir échoué.

Les trois phases de l'orientation professionnelle - la recherche d'un emploi

1) Phase de la planification de la carrière

La première phase de la séquence idéale d'une orientation professionnelle joue un rôle important puisque les étudiants se trouvent devant une situation où ils doivent s'évaluer en profondeur en revoyant leurs expériences passées et leurs réussites pour identifier leurs compétences et leurs possibilités, pour trouver leurs intérêts professionnels actuels grâce à des tests psychologiques et à d'autres exercices, pour analyser leurs traits de caractère dans la mesure où ils peuvent être liés à un emploi futur (là encore grâce à des tests psychologiques et à d'autres exercices), et pour préciser leurs valeurs personnelles et considérer comment ces valeurs pourraient modifier le choix d'une profession et la satisfaction qu'ils en retireront.

Le but de cette première phase importante est d'offrir aux étudiants une possibilité de réfléchir sur ce qu'ils sont et de se définir selon des critères ayant trait au rendement professionnel, à la satisfaction qu'apporte le travail, à la planification de la carrière et la recherche d'un emploi.

Cette phase peut être menée à bien au cours de séances d'orientation individuelles ou collectives, bien que l'expérience ait montré que les séances collectives ont l'avantage de permettre aux étudiants de partager

leurs préoccupations et d'échanger des renseignements, des réactions et de se donner des encouragements. Les séances d'orientation doivent être suffisamment espacées dans le temps pour que les étudiants puissent faire le travail de connaissance de soi exigé et, ce qui est plus important, intérioriser les découvertes que cette phase de l'orientation les a amenés à faire.

La perception de soi que les étudiants acquièrent leur permet de définir toute une gamme de buts adéquats quant à la profession et à la carrière. En fonction des théories sur le choix professionnel, ils recherchent d'autres possibilités qui correspondent à leurs intérêts, à leurs compétences, à leurs valeurs et à leur personnalité.

2) Phase de recueil de renseignements sur les carrières et les études appropriées

Ce second aspect de notre modèle idéal d'orientation professionnelle dépend de la tenue à jour d'une bibliothèque qui soit riche de renseignements sur les carrières et les études possibles, qui offre une gamme complète des choix professionnels que les étudiants sont susceptibles de faire ainsi que des renseignements sur les études que ces choix supposent et sur les établissements où sont dispensés ces programmes d'études. Cette bibliothèque constitue la base pratique de l'orientation professionnelle, et idéalement sera gérée par un spécialiste compétent.

Parmi la documentation essentielle, on trouvera les descriptions mises à jour de professions telles qu'elles existent dans des monographies du Centre d'orientation professionnelle de l'Université de Toronto, ou des brochures publiées par des associations professionnelles. Ces documents présentent les caractéristiques des emplois ainsi que les responsabilités qu'ils entraînent, les perspectives d'avenir, les niveaux actuels de salaire, les exigences intellectuelles et généralement les adresses où l'on peut obtenir des renseignements complémentaires. Il est possible de se procurer à l'Université Concordia un document intitulé Blueprint for a Guidance Information Centre où l'on trouve une liste des publications donnant des informations professionnelles.

Des guides de l'étudiant mis à jour pour les établissements canadiens et les principaux établissements américains, ainsi que des publications comme Spectrum et Horizons sont essentiels pour aider les étudiants à savoir où ils peuvent faire les études désirées ou exigées.

Des documents audio-visuels (films, bandes) peuvent être utilisés soit comme moyen d'apprentissage personnel soit comme élément d'une séance individuelle ou collective d'orientation.

Ces documents ou des publications comme le Guide to Resume Writing de l'Association de placement universitaire et collégial, sont également utiles comme matériel personnel ou comme documents pour des programmes et des services d'orientation.

3) Phase de recherche d'un emploi

Cette phase est prévue pour les étudiants qui ont défini un but professionnel et ont besoin d'aide pour trouver un emploi. Au cours de cette phase, on donne des renseignements et des conseils sur d'autres méthodes pour trouver un emploi, sur la façon de rédiger un curriculum vitae et la lettre de candidature qui l'accompagne, sur la manière de se préparer à une entrevue avec l'employeur et de s'y comporter. Le conseiller dispense instruction, aide et encouragement.

Compétences générales acquises par les étudiants

Dans le cadre de ce modèle d'orientation professionnelle globale, les étudiants devraient pouvoir acquérir certaines compétences de base:

1) se connaître et pouvoir se définir de façon positive par rapport aux aspects les plus pertinents du monde du travail;

2) pouvoir déterminer des choix professionnels;

3) reconnaître l'importance de l'expérience apportée par un emploi bénévole et des occasions de formation;

4) savoir se fixer des désirs réalistes lorsqu'on en est en concurrence avec beaucoup d'autres candidats ayant derrière eux de nombreuses années d'études à l'université ou au collège, mais peu d'expérience;

5) acquérir des techniques de prise de décisions: pouvoir recueillir et analyser des données permettant de faire des choix judicieux;

6) apprendre à s'exprimer, par écrit et oralement, qu'il s'agisse d'un dialogue ou d'une intervention en groupe;

7) acquérir de bonnes techniques de relation, y compris celle de savoir faire une impression positive et de pouvoir travailler et s'entendre avec les autres.

Après avoir indiqué les compétences que les étudiants doivent avoir pour réussir à faire la transition entre l'université ou le collège et le travail, il nous faut se pencher sur quelques-uns des facteurs qui déterminent l'efficience de notre rôle pour les aider à acquérir ces compétences.

Comme il s'agit d'introduire une discussion générale, nous ne donnerons ici que quelques idées avant de vous demander vos remarques et vos suggestions.

Ma propre expérience me conduit à penser que le modèle idéal doit être intégré. Par "modèle intégré" j'entends un service ou un bureau qui offre une orientation professionnelle permettant la définition des objectifs possibles, un service de documentation et un programme d'acquisition de compétences pour donner aux étudiants quelques techniques de recherche d'emploi. Je crois aussi qu'il y a avantage à y prévoir des techniques d'insertion personnelle et sociale, au moins à l'intérieur d'un même service et, dans l'idéal, chez chaque conseiller puisque les préoccupations de carrière confinent souvent aux problèmes de développement global chez les étudiants du postsecondaire. En utilisant un modèle combiné, nous évitons de "compartimenter" les étudiants et les aidons à répondre aux questions qu'ils se posent quant à leur carrière dans le contexte plus large de la vie. Ce modèle fournit également un plus grand engagement vis-à-vis de ces étudiants en tant qu'individus, plus de continuité et de suivi, tout ce qui en fait augmente notre influence.

Un autre moyen d'augmenter notre efficacité est d'avoir, dans nos services, des conseillers utilisant diverses approches. Des recherches nombreuses et sérieuses montrent que les étudiants qui sont capables de prendre des décisions logiques répondent mieux aux méthodes rationnelles des conseillers alors que ceux qui sont à même de prendre des décisions plus subjectives répondent mieux aux méthodes intuitives. Enfin, ceux qui ont une approche très dépendante - ils se tournent vers des personnes influentes pour trouver leur voie - ne réussissent pas du tout dans l'orientation professionnelle.

À mon avis, ceci indique que, en tant que conseillers, nous devrions considérer la façon dont nos clients prennent leurs décisions et adapter nos méthodes aux leurs. Nous devrions enseigner des techniques de

prise de décision non seulement à ces étudiants dépendants mais également à tous, pour les aider à comprendre le processus dans lequel ils s'engagent et comment en tirer le meilleur parti.

Il est intéressant de remarquer que les étudiants qui se considèrent comme déjà capables de résoudre efficacement les problèmes sont plus à même d'utiliser les ressources qui leur sont offertes et sont considérablement plus satisfaits des résultats obtenus en matière d'orientation professionnelle.

Aider les étudiants à se découvrir constitue aussi un autre aspect important de l'orientation professionnelle en les assistant à identifier leurs intérêts, leurs possibilités, leurs besoins, leurs valeurs et autres qualités personnelles. Pour parvenir à ce résultat, le conseiller doit posséder un solide bagage en psychologie, et notamment dans l'exploitation des tests, mais sans négliger pour autant les autres secteurs.

Lorsque nous cherchons à identifier les caractéristiques particulières du conseiller qui conditionnent la satisfaction du client, nous en découvrons deux qui reviennent très souvent comme éléments clés: le charme et la confiance qu'il inspire. Les conseillers ayant un certain charme physique ont considérablement plus d'influence sur leurs clients et rencontrent beaucoup moins de résistance dans le processus d'orientation.

Les conseillers ayant un charme personnel - décrits comme bienveillants, attentifs, compréhensifs et non dirigistes - obtiennent les meilleurs résultats. En général, ils ont moins besoin d'être reconnus, en tant que personne et responsable, et s'intéressent plus à leurs clients.

Les conseillers que les étudiants trouvent dignes de confiance sont également très efficaces. En fait, la confiance est un élément plus important que les compétences, réelles ou perçues. Bien qu'il faille reconnaître que la littérature, lorsqu'elle aborde ce domaine des compétences, soit ambiguë, celles-ci semblent pourtant être un élément qui exerce une influence sur le fait que l'étudiant accepte ou non le contenu de l'orientation professionnelle.

Certaines caractéristiques semblent parfois avoir l'effet inverse de celui escompté. Ainsi lorsque les points de vue du conseiller et de l'étudiant divergent, les étudiants montrent moins d'indépendance de jugement que lorsque ces points de vue sont identiques. Ceci est peut-être lié au fait que les étudiants ont plus confiance dans des conseillers qui leur apparaissent différents d'eux-mêmes; en conséquence, ceux-ci exercent une plus grande influence.

Une des qualités du conseiller qui, curieusement, ne semble pas avoir d'effet sur le résultat de l'orientation est l'expérience. Lorsque l'on compare, à partir des formulaires normalisés d'évaluation (concernant les orienteurs et les orientés), les jeunes stagiaires, les praticiens récemment diplômés et les conseillers ayant plusieurs années d'expérience, il semble que l'on obtienne les mêmes résultats.

En résumé donc, les qualités majeures des conseillers qui semblent intervenir d'une façon importante en matière d'efficacité sont le charme - physique et personnel - et la confiance inspirée.

Au niveau des centres d'orientation, il y a encore deux facteurs importants conditionnant l'efficacité. L'un est la participation permanente, c'est-à-dire la possibilité de suivre avec l'étudiant les différentes étapes qu'il traverse: la connaissance de soi, la collecte des informations, la prise de décisions et la mise en pratique des techniques de recherche d'emploi; l'autre est l'éventail des ressources. Nos bureaux devraient être équipés pour offrir des tests psychologiques, une formation à la connaissance de soi, des renseignements nécessaires pour informer précisément les étudiants sur les différentes carrières qui leur sont offertes, en fonction du niveau d'études, enfin des programmes de formation destinés à enseigner à nos étudiants comment se vendre aux employeurs.

Le domaine de la commercialisation devient, en effet, de plus en plus crucial, à mesure que les étudiants et les recruteurs augmentent leurs exigences, lorsqu'ils traitent les uns avec les autres. Le niveau de sophistication croît à mesure que les conseillers et les agents de placement dotent les étudiants à nouveaux moyens pour impressionner les recruteurs, et que ceux-ci mettent au point des méthodes pour améliorer la sélectivité du choix. Il existe manifestement une concurrence entre les receuteurs et les agents de placement dans la relation traditionnelle vendeur-consommateur. Cette concurrence existe également, bien entendu, entre les différents établissements pédagogiques dont le personnel de placement est véritablement contraint de trouver des emplois aux étudiants. Je connais un directeur chargé de ce placement qui se considère vraiment comme un représentant appointé à la commission.

Aujourd'hui, un des moyens de faire face à la pression croissante du marché de l'emploi et à l'augmentation correspondante de la demande est de passer de l'orientation individuelle à l'orientation en groupe. Non seulement nous utiilisons ainsi plus efficacement

notre temps mais cela présente également des avantages pour l'étudiant. Le partage des expériences, le climat de collaboration, le soutien et la possibilité d'avoir des réactions sont tous des éléments positifs qui font de cette orientation en groupe un objectif à atteindre.

Accessoirement, il peut être encourageant de constater que les groupes bien organisés et encadrés par les conseillers sont beaucoup plus efficaces que les autres.

Finalement, il est intéressant de voir qu'aux États-Unis, 98 % des établissements postsecondaires offrent des programmes d'orientation professionnelle, 90 % des tests psychologiques, 87 % des ateliers et des séminaires et 73 % d'autres services encore.

Les personnels de ces établissements, comme nous-mêmes, sont de véritables professionnels qui considèrent que leur travail est aussi important pour leur établissement que pour leurs clients, mais qui constatent aussi, que les ressources et les systèmes en place sont inadéquats et qu'en conséquence leur action est limitée.

Je me tourne maintenant vers vous pour avoir vos suggestions sur les moyens d'être efficace avec des ressources restreintes et pour connaître vos expériences réussies.

LES BESOINS EN "COMMUNICATION" DES ÉTUDIANTS DES COLLÈGES

Diane Melanson
Collège Algonquin
Ottawa (Ontario)

Introduction

Le principal but de cet exposé est d'examiner les conclusions des recherches actuelles dans un domaine particulier en vue de mettre à jour certaines questions et conséquences pratiques pour l'orientation. Des objectifs spécifiques supposent une étude globale des conclusions des recherches empiriques et une analyse des principales orientations qui semblent se dégager des études sur les résultats des traitements de l'angoisse verbale. Nous proposerons pourtant d'abord des remarques générales qui seront suivies des définitions de notions importantes.

Nous donnerons en préambule de cet exposé quelques éléments sur l'historique et le contexte de ce projet. Nous espérons que cela pourra préciser le lien essentiel entre les préoccupations concrètes et le but intellectuel de la recherche appliquée.

Ce projet particulier d'études est né dans les bureaux du Service d'orientation du Collège Algonquin, où l'on répond aux besoins des élèves et des futurs élèves comme dans tous les collèges communautaires du pays. Avec nos élèves, nous essayons plus spécifiquement de permettre le développement de tout le potentiel de l'individu.

Le milieu du collège peut être considéré comme un microcosme en ce qui concerne l'expérience individuelle de l'interaction sociale. Les élèves font, en effet, quotidiennement l'expérience de toutes les tensions dues à la concurrence et aux conflits sociaux; ils goûtent aussi les joies des relations humaines et de l'entreprise commune. Ces expériences se reflètent dans les activités du milieu de travail et de la collectivité. Si nous pouvons jouer un rôle pour faciliter l'éclosion de la sociabilité et encourager la croissance personnelle pendant les années de collège, de telles aptitudes peuvent bien s'appliquer plus généralement à une meilleure relation interpersonnelle dans les autres aspects de l'expérience sociale présente et future.

Nous pouvons définir trois grands secteurs dans les services offerts directement aux élèves par des

entretiens personnels ou des expériences collectives: la profession, la personne, et les études. Ce dernier secteur est peut-être le moins bien défini et justifie quelques précisions. La majorité de notre travail consiste en une aide individuelle aux élèves éprouvant des problèmes et une angoisse liés au niveau de difficulté des cours ou se trouvant dans une situation de conflit avec leurs professeurs et leur style d'enseignement. Des éléments personnels et professionnels entrent souvent en ligne de compte dans ces situations difficiles qui peuvent nécessiter de la part de l'individu une réorientation de ses perspectives d'études.

Au-delà de l'aide individuelle, nous essayons d'associer nos efforts à ceux du secteur pédagogique pour des projets fonctionnels et éducatifs tels que des séminaires sur les techniques d'étude, des séminaires d'orientation, des initiatives prises par les centres d'apprentissage et, plus récemment, des séminaires sur les techniques de communication. Dans ce dernier domaine, nous comptons les efforts pour traiter l'angoisse de l'évaluation tout autant que l'angoisse verbale. Un sondage sur les besoins des élèves, proposé par notre Service d'orientation, avait en effet révélé qu'il fallait, en priorité, traiter l'angoisse à communiquer.

L'expérience antérieure de l'auteur, qui a dirigé des groupes travaillant l'affirmation de soi, l'a amenée à se rendre compte qu'en réalité, tous ces besoins de communication n'étaient pas satisfaits. Pour quelques participants au moins, la maîtrise personnelle et subjective de l'angoisse aurait pu être améliorée avant que des cours pratiques d'affirmation de soi puissent être vraiment bénéfiques. C'était comme si l'angoisse subjective devait être d'abord désamorcée avant que l'enseignement réel des aptitudes puisse montrer qu'il peut procurer une meilleure aisance dans diverses situations interpersonnelles, notamment lorsqu'il s'agit de prendre la parole devant un groupe. Le niveau de la formation peut avoir été trop élevé ou simplement ne pas avoir été compatible avec les besoins réels de sujets donnés.

L'étape suivante était de recenser les documents pertinents de la recherche appliquée. Il est ressorti très clairement de ce premier examen que la littérature était très abondante. Afin d'entreprendre une analyse valable, il fallait choisir un centre d'intérêt. Le problème cible de l'angoisse verbale semblait un thème quelque peu constant au sein des groupes d'affirmation de soi composés principalement d'individus hésitants ou plutôt timides et soumis.

En se concentrant sur l'angoisse verbale, notre but principal était de dégager les composantes thérapeutiques essentielles des techniques d'orientation. Nous espérions également faire ressortir les méthodes autonomes qui donnent au client un certain pouvoir en lui faisant acquérir la maîtrise de son problème. Nous avons alors tourné notre attention vers les études sur les résultats des traitements, en l'occurence les études se concentrant sur l'efficacité des méthodes d'orientation pour traiter l'angoisse verbale. Il peut être intéressant de noter que l'angoisse verbale ressentie dans un contexte scolaire est considérée comme une forme d'angoisse de ne pouvoir obtenir de résultats satisfaisants, mais que cette même angoisse dans un milieu de travail ou de vie est tout aussi réelle et pourrait être considérée comme une entrave à l'interaction sociale et au rendement en général. Bien que la majorité des recherches empiriques ait été faite en milieu collégial ou universitaire, il est facile de généraliser au milieu de travail.

Quelques définitions

Ainsi, l'angoisse verbale est considérée comme l'angoisse ressentie avant, pendant et même après une situation où il a fallu que le sujet s'adresse simplement et à l'improviste à de petits groupes tout comme à un vaste public dans un discours officiel et structuré. Lorsque nous sommes en milieu scolaire, cette angoisse pourrait être ressentie quand l'élève discute avec le professeur ou pose des questions en classe, quand il participe à une discussion de classe, quand il dirige des séminaires, présente des rapports ou fait un exposé devant la classe. Page (1978) a défini l'angoisse verbale comme étant l'angoisse éprouvée lorsqu'on transmet un message oral préparé à un public de plus de trois personnes avec peu ou pas de réactions verbales de la part du public.

L'analyse de l'angoisse verbale a été faite grâce à une série d'instruments, notamment le Rapport personnel de confiance en soi comme conférencier (PRCS[1]) de Paul (1966). Considérant l'angoisse (Lang, 1969) comme un système tridimensionnel (verbo-cognitif, comportemental et physiologique), des chercheurs ont récemment indiqué que les instruments d'évaluation devaient couvrir tous les critères de réponse. Les théoriciens de l'évaluation

---

1 Personal Report of Confidence as a Speaker

cognitive ont offert de nouvelles pistes intéressantes pour la mise au point d'instruments destinés à mesurer le savoir. Ces chercheurs espèrent contribuer à notre évaluation de l'efficacité d'un changement que le sujet fait intervenir (Merluzzi, Glass & Genest, 1981).

À ce stade, nous pensons qu'il est important de définir la notion d'angoisse sociale, connue également sous le nom d'angoisse socio-évaluative. Plus globale que la notion d'angoisse verbale, l'angoisse sociale a été définie dans l'ouvrage de Watson & Friend (1969) comme étant la détresse, la gêne, la crainte, l'angoisse, etc. éprouvée dans des situations sociales; comme étant la tendance délibérée à éviter ces situations sociales; comme étant également la crainte que les autres ne vous évaluent négativement. Les deux premiers aspects ont été combinés pour former une échelle de détresse et d'évitement social (SAD) et le dernier facteur a été évalué par l'échelle de la crainte d'une évaluation négative (FNE).

Pour McCroskey et al. (1976), le terme employé pour exprimer la même notion est "appréhension de la communication". C'est la crainte ou l'angoisse associée à une communication soit réelle soit anticipée avec une ou plusieurs personnes. McCroskey et ses collègues estiment qu'environ 5 à 20 % de la population ressentent cette appréhension et se sentent isolées et inefficaces dans les relations sociales. D'autres chercheurs ont, pour cette notion, utilisé d'autres termes encore. Parmi eux, Zimbardo parle de timidité (1977), Paivio de sensibilité au public (1964), Phillips de réticence verbale (1968), Clevenger de trac (1959).

De nombreuses méthodes ont été mises au point pour savoir comment traiter l'angoisse sociale. Nombre d'entre nous sommes familiers avec les régimes proposés dans la littérature sur les aptitudes sociales, les expériences collectives (structurées) de croissance psychologique, les méthodes d'affirmation de soi et même la méthode de développement de la confiance en soi préconisée par Dale Carnegie.

Lorsqu'on fait la distinction entre l'angoisse verbale et l'angoisse sociale, il est important de noter que les individus peuvent éprouver une angoisse verbale spécifique soit comme un problème circonscrit soit comme un élément d'un syndrome d'angoisse sociale généralisée. L'angoisse verbale peut donc être isolée ou combinée à une carence dans le répertoire général des aptitudes sociales d'un individu. Cette distinction n'est pas faite dans la plupart des études antérieures sur le traitement de l'angoisse verbale et cela peut expliquer les différences entre les conclusions de plusieurs études.

Les grandes tendances des recherches

Lorsque nous analysons les conclusions d'études sur les résultats des traitements de l'angoisse verbale dans les revues professionnelles, deux tendances semblent se dégager. Il s'agit d'abord de recherches sur l'acquisition d'aptitudes spécifiques, ensuite des recherches utilisant un modèle d'inhibition des réponses. Nous pouvons considérer ces deux modèles comme des formulations complémentaires crédibles du même problème.

La tradition de l'acquisition des aptitudes en orientation repose sur l'hypothèse que l'angoisse peut être attribuée aux expériences passées. L'individu concerné n'a pas appris de réponses ou a, de façon directe ou indirecte, appris des réponses inadaptées. Le but de ce type d'approche est de combler la carence en facilitant l'apprentissage de comportements manifestes spécifiques. L'angoisse diminue peu à peu à mesure que le comportement verbal positif se renforce. Cette approche est bien connue dans les cercles amateurs ou professionnels. Nombre d'entre nous connaissent bien les cours de Dale Carnegie et ceux de Christophe. Les cours d'art oratoire ou d'élocution dispensés par les départements de communication des universités et collèges sont également d'excellentes tentatives pour faciliter l'apprentissage par la pratique.

Dans les cercles de l'orientation et de la psychologie, nous sommes plus familiers avec les termes de pratique comportementale, d'imitation, de direction individuelle, de réaction (par vidéo), d'affirmation de soi, de "flooding", d'exposition in vivo, d'approximations successives, etc. Dans toutes ces méthodes, nous avons trouvé que l'élément efficace essentiel est la manifestation de comportements spécifiques par le client individuel. Parfois, grâce à la direction individuelle ou à l'imitation d'autrui, les comportements souhaités se trouvent réduits (par exemple, le balancement, la rigidité du corps), parfois ils se trouvent amplifiés (par exemple, le contact oculaire, des gestes calmes).

La seconde grande tendance des recherches touche au modèle d'inhibition de la réponse ou de détresse subjective. Cette formulation focalise sur l'angoisse éprouvée par le sujet, qui est considérée comme perpétuant une carence ou inhibant un répertoire. La focalisation se fait directement sur la réduction de l'angoisse éprouvée dans ses aspects physiologiques ou cognitifs. L'angoisse est vue comme conditionnée ou comme cognitivement interposée; le but est de la désamorcer ou de la traiter directement avant de

continuer à mettre les aptitudes en pratique afin de renforcer l'inhibition de l'angoisse.

Nous pouvons diviser en deux sous-groupes les méthodes typiques utilisées. Le premier sous-groupe comprend les méthodes de réduction de l'éveil physiologique basées sur un modèle de conditionnement. La désensibilisation systématique, l'exercice de la détente et de la bioréaction de Wolpe, l'implosion de Stampfl (1967) et l'induction de l'anxiété de Sipprelle (1967) en sont quelques exemples. Le deuxième sous-groupe est basé sur le modèle stimulus-organisme-réponse qui s'oppose au modèle stimulus-réponse. Il regroupe des méthodes quelque peu semblables qui reconnaissent la médiation cognitive par le client individuel comme facteur important du développement et de la réduction de l'angoisse. La thérapie du rôle fixe de Kelly (1955), la thérapie affectivo-rationnelle d'Ellis (1977), la méthode de modification des verbalisations internes de Meichenbaum (1977), les méthodes de gestion de l'angoisse de Suinn (1975) ainsi que les modifications de la maîtrise de soi de Goldfried (1971) en sont quelques exemples.

Un aperçu des résultats des recherches sur le traitement de l'angoisse verbale semble mettre en évidence certaines conclusions provisoires.

1) Une conceptualisation de la théorie de l'apprentissage semble être étayée. En fait, la thérapie non structurée orientée vers la production d'intuitions pendant une période de traitement relativement courte n'est pas aussi efficace qu'une approche plus structurée. Il semblerait également que la substitution des symptômes et la rechute sont rares ou inexistantes, bien que des périodes de suivi relativement courtes peuvent ne pas être suffisantes pour permettre des déclarations définitives dans ce domaine.

2) L'exercice de la détente ou hypnose, seul, est une méthode d'orientation relativement faible pour l'angoisse verbale. Quelques avantages semblent s'ajouter à la méthode de relaxation contrôlée comme mécanisme d'adaptation par la maîtrise de soi plus généralisable.

3) La méditation et la bioréaction semblent plus prometteuses, mais plus particulièrement lorsque ces techniques sont associées à la désensibilisation systématique.

4) La désensibilisation systématique et l'implosion peuvent être considérées comme étant également efficaces, mais l'implosion n'est pas toujours rigoureusement appliquée selon les spécifications de Stampfl. Comme avec l'induction de l'anxiété, les chercheurs utilisent une approche graduelle plus semblable à la désensibilisation de Wolpe, mais sans la composante détente. D'une certaine façon, avec ces deux dernières techniques, nous semblons avoir fait le tour complet du principe de "présentation" inhérent à la pratique comportementale et les méthodes qui lui sont associées. Une grande controverse alimente toujours la question de l'élément curatif dans la désensibilisation systématique, mais les évaluations de son efficacité ont été régulièrement positives.

5) Presque toutes les méthodes in vivo ou pratiques semblent équivalentes à la désensibilisation systématique quant à l'efficacité. Certains études indiquent que l'approche réponse-inhibition jointe à l'acquisition des aptitudes peuvent donner le meilleur résultat. Un "effet mixte" également intéressant s'est révélé dans certains cas avec une combinaison d'une méthode orientée vers le processus mental et la désensibilisation systématique, ou une méthode de restructuration mentale et d'exercices de détente.

Kiesler (1971) a parlé de "faire correspondre le client et le traitement pour obtenir le meilleur effet". Quelques chercheurs ont pu préciser certaines relations entre les traitements et la variable de l'angoisse sociale chez le client. Bien que l'efficacité différentielle n'ait pas toujours été trouvée dans ce type de recherches, la tendance de ces relations, lorsqu'elles existaient, favorisait généralement un traitement orienté vers le processus mental dans le cas d'une forte angoisse sociale. Il se peut bien que, une fois la nature de l'angoisse verbale de l'individu comprise (qu'elle soit circonscrite ou intégrée dans un modèle généralisé d'angoisse sociale), nous serons plus à même d'identifier les compatibilités entre le traitement et le client.

Dans les études sur les résultats des traitements que nous avons analysées, un très petit nombre seulement de chercheurs s'est penché sur la question des variables du client comme l'angoisse sociale. Il semblerait pourtant important de le faire. Un autre aspect

pertinent du client pourrait être la notion de réactivité physiologique. Une technique liée à la physiologie comme la désensibilisation systématique peut être plus efficace pour les sujets avec une expérience somatique de l'angoisse. De faibles niveaux de réactivité physiologique peuvent être plus compatibles avec un type cognitif d'intervention.

Conséquences pratiques pour l'orientation

Étant donné l'état actuel de nos connaissances, nous pouvons faire certaines suggestions.

1) Si l'on dispose de suffisamment de temps, il est possible de se pencher sur les aspects physiologiques et cognitifs de la réaction à l'angoisse par une approche combinée semblable à la modification cognitive de Meichenbaum qui incorpore une modification des verbalisations internes et une désensibilisation modifiée. Cette méthode constitue une approche plus sûre et plus globale qui offre un potentiel de généralisation plus grand à diverses situations sociales. Il peut être approprié pour un petit groupe de clients ayant différents niveaux d'angoisse sociale et différents niveaux de réactivité physiologique.

2) Il faut également que la nature de l'angoisse verbale du client soit définie à l'aide d'indices valides pour l'angoisse sociale (par exemple, Watson & Friend, 1969). L'adaptation du traitement au client augmente les bénéfices qu'en retire celui-ci. Lorsque l'angoisse sociale d'un individu est faible, il est possible d'utiliser une méthode fondée sur l'acquisition d'aptitudes combinée à la détente ou à une désensibilisation spécifique. Nous trouvons de plus en plus dans la littérature sur l'angoisse verbale des opinions qui sont en faveur de cette méthode. Dans des cas de forte angoisse sociale, une intervention de type cognitif, conjuguée à d'autres méthodes réputées appropriées, est tout à fait justifiée. Il semblerait préférable de diriger ces individus vers une orientation qui essaie de traiter directement l'angoisse avant de continuer des exercices d'élocution.

3) Si l'on dispose de peu de temps, pour quelques raisons que ce soit, il serait sans doute sage d'incorporer un élément cognifit au processus d'orientation. Les recherches indiquent que les sujets éprouvant une angoisse sociale forte ou faible et une angoisse verbale en tirent profit et qu'il peut se révéler aussi efficace - si non supérieur - à la méthode de désensibilisation systématique qui a fait ses preuves. La grande focalisation sur la maîtrise de soi et le potentiel de généralisation de cette méthode peuvent apporter à long terme des effets bénéfiques plus importants.

4) Une phase d'application ajoutée au traitement direct de l'angoisse permettra la consolidation du nouvel apprentissage. Le groupe des participants peut offrir aux participants individuels des possibilités d'expression. Lorsque c'est possible, les clients compléteront les séances d'orientation par des exercices d'élocution comme des cours d'art oratoire.

Dernières remarques

Qu'est ce type d'intervention que l'on appelle cognitif? Pour commencer, il est basé sur la prémisse stimulus-organisme-réponse qui souligne la nécessité d'une plus grande perception subjective des structures cognitives guidant les attitudes, les croyances et les attentes. L'approche cognitive restructurante est basée sur la prémisse qu'il est important de modifier le processus d'identification cognitif qui contribue à des expériences affectives négatives. Shachter & Singer (1962) ont parlé de deux composantes de l'émotion. À leur avis, l'éveil physiologique conduit à des pressions pour comprendre et dénommer l'activité du système nerveux sympathique. Ce sont les déterminants cognitifs de l'expérience affective. Il semble se dégager un consensus général parmi les théoriciens sur le fait que ces déterminants cognitifs supposent une attention exagérée sur le soi, une image de soi négative par rapport à cette attention et des attentes irréalistes pour soi.

Pour la méthode générale, nous pouvons généralement proposer la séquence suivante. La théorie A-B-C du développement de la réponse affective d'Albert Ellis est très utile dans la phase initiale "éducative" de cette approche. La seconde phase permet une plus grande perception individuelle du système des croyances par le

truchement de leur manifestation la plus consciente, à savoir nos verbalisations internes. La troisième phase comprend un encouragement des clients individuels à susciter et à contester leurs verbalisations internes moins adaptatives (qui perpétuent l'angoisse). On encourage alors les clients à substituer à ces verbalisations inadaptatives de nouvelles, choisies subjectivement et qui conduisent à un comportement adaptatif plus positif et plus réaliste. Cette liste personnalisée et récemment élaborée de verbalisations internes prend en compte trois ou même quatre phases d'application: se préparer avant d'affronter l'agent de tension, commencer à s'adapter à l'événement anxiogène, traiter avec l'augmentation de l'angoisse et se récompenser après l'événement traumatisant.

Finalement, il est maintenant de faire quelques considérations sur les techniques d'orientation ou sur les conditions thérapeutiques. Dans les rechreches sur l'angoisse verbale, peu d'études ont fait jouer les effets des variables relatives au conseiller, telles que les conditions thérapeutiques de Roger (1958). En ce qui concerne l'angoisse sociale, il existe des données qui montrent que la chaleur du conseiller et son empathie augmentent l'efficacité des méthodes. L'auteur de cet article pense que lorsqu'on aide des sujets éprouvant de l'angoisse verbale, de bonnes aptitudes à créer un rapport et les qualités du conseiller, comme l'authenticité et la chaleur sont essentielles pour que le service rendu soit efficace. Des recherches ultérieures sur les résultats qui incorporeront ces variables pourraient combler le fossé entre les enquêtes sur le processus et sur les résultats en psychothérapie et ce faisant, contribuer à l'évolution de notre profession tout à l'avantage du client.

Résumé

Dans le domaine de l'angoisse verbale, les recherches utilisant les méthodes fondées sur la théorie de l'apprentissage ont fourni d'utiles renseignements pour guider les efforts du conseiller praticien. Les conclusions laissent penser qu'en définissant le problème, en clarifiant la nature spécifique de l'angoisse du client et en identifiant les traitements compatibles, on peut parvenir à une plus grande efficacité de l'orientation. Les qualités essentielles du conseiller ou les techniques de micro-orientation se combinent étroitement aux méthodes qui se focalisent sur des objectifs précis. Ce secteur de la recherche empirique a suscité quelques conséquences pratiques et

nous espérons que d'autres secteurs se dégageront qui donneront au praticien responsable des renseignements tout aussi utiles.

Les praticiens qui souhaitent recevoir de plus amples renseignements sont invités à prendre contact avec Diane Melanson, conseillère, Collège Algonquin, 200 avenue Lees, Ottawa (Ontario) K1S 0C5, (613) 598-3311.

BIBLIOGRAPHIE

Beck, A. Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy (Thérapie cognitive: nature et relation à la thérapie comportementale). Behavior Therapy, 1970, 1, 184-200.

Clevenger, T.Jr. A synthesis of experimental research in stage fright (Synthèse de la recherche expérimentale sur le trac). Quarterly Journal of Speech, 1959, 45, 134-145.

Ellis, A. & R.A. Harper. A guide to rational living (Guide pour une existence rationnelle). Californie, Wilshire Book Co., 1977.

Goldfried, M. Systematic desensitization as training in self-control (La désensibilisation systématique comme développement de la maîtrise de soi). Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1971, 37, 228-234.

Kelly, G. The psychology of personal constructs (Psychologie des constructions personnelles). New York, Norton, 1955.

Kiesler, D.J. Experimental designs in psychotherapy research. En A.E. Bergin and S.L. Garfield (Éditeurs) Handbook of psychotherapy and behavior change: an empirical analysis. New York, John Wiley & Sons, Inc., 1971.

Lang, P.J. The mechanics of desensitization the laboratory study of human fear (Le mécanisme de la désensibilisation systématique: une étude de la crainte de l'homme). En C.M. Franks (Éditeur), Behavior Therapy, appraisal and status. New York, McGraw-Hill, 1969.

McCroskey, J.C., G. Sorensen, J.A. Daly. Personality correlates of communication apprehension: a research note (Corrélation entre la personnabilité et l'appréhension de la communication). Human Communication Research, 1976, 2, 376-380.

Meichenbaum, D.H. Cognitive behavior modification: an integrative approach (Modification du comportement cognitif: une approche intégrée). New York, Plenum Press, 1977.

Meichenbaum, D.H., J.B. Gilmore & A. Fedoravicius. Group insight versus group desensitization in treating speech anxiety. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1971, 36(3), 410-421.

Merluzzi, T.V., C.R. Glass & M. Genest. Cognitive assessment (Évaluation cognitive). New York, The Guilford Press, 1981.

Page, B. Recent research on the treatment of speech anxiety (Recherches récentes sur le traitement de l'angoisse verbale). Exposé présenté au Congrès de l'Association internationale sur la communication, tenu à Chicago en avril 1978.

Paivio, A. Childrearing attecedents of audience sensitivity. Child Development, 1964, 35, 397-416.

Paul, G. Insight versus desensitization in psychotherapy: An experiment in anxiety reduction. Stanford (Californie), Stanford University Press, 1966.

Phillips, G.M. Reticence: pathology of the normal speaker (La réticence, ou la pathologie du locuteur normal). Speech Monographs, 1968, 35, 39-49.

Rogers, C.R. A process-conception of psychotherapy. American Psychologist, 1958, 13, 142-149.

Schachter, S. & J. Singer. Cognitive, social and physiological determinants of emotional state (Les déterminants cognitifs, sociaux et physiologiques de l'état affectif). Psychological Review, 1962, 69, 379-399.

Sipprelle, C.N. Induced Anxiety (L'angoisse induite). Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 1967, 4, 36-40.

Stampfl, T.G. & D.J. Lewis. Essentials of implosive therapy: a learning theory-based psychodynamic therapy. Journal of Abnormal Psychology, 1967, 72(6), 496-503.

Suinn, R.M. Anxiety management training for general anxiety. En R.M. Suinn and R.G. Weigel (Eds.), The innovative psychological therapies: critical and creative contributions. Harper & Row, 1975.

Watson, D. & R. Friend. Measurement of social-evaluative anxiety (Mesure de l'angoisse socio-évaluative). Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1969, 33, 4, 448-457.

Wine, J. Test anxiety and direction of attention (Test de l'angoisse et direction de l'attention). Psychological Bulletin, 1971, 76, 92-104.

Zimbardo, P.G. Shyness (La timidité). Reading (Massachusetts), Addison-Wesley, 1977.

PROGRAMME PRÉPARATOIRE À L'EMPLOI POUR DES ADULTES AYANT DES PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE

Cathy Smith
Centre pédagogique Chisholm
Oakville (Ontario) L6J 1H3

Historique

Jusqu'à récemment, on pensait que les difficultés d'aprentissage étaient liées à l'école, et qu'en grandissant, l'enfant les dépasserait. Le terme même "difficultés d'apprentissage" a été forgé dans les années 60 pour caractériser les enfants d'âge scolaire que l'on croyait d'intelligence normale en dépit de graves problèmes en lecture, en écriture, en orthographe et en mathématiques. On pensait qu'une intervention pédagogique appropriée pendant les années de scolarité résoudrait les problèmes. Parents et professionnels de la santé furent également surpris lorsqu'ils se rendirent compte que ces difficultés persistaient à l'école secondaire et au collège. Il devient aujourd'hui de plus en plus évident que les personnes éprouvant des difficultés d'apprentissage ont des problèmes dans d'autres secteurs comme la sociabilité, l'organisation, la communication et la possibilité de penser par abstraction, ce qui peut leur créer des obstacles pendant toute leur vie et dans n'importe quel domaine de la vie quotidienne.

De nombreux adultes ayant des difficultés d'apprentissage choisissent une carrière qui touche au minimum leurs secteurs de carence et peuvent, une fois qu'ils ont quitté l'école, s'organiser pour mener une vie confortable, réussie et autonome. La mesure selon laquelle une difficulté d'apprentissage constitue un handicap et la mesure selon laquelle la personne fera des efforts de rattrapage sont liées à la spécificité, à la gravité et au nombre des difficultés d'apprentissage. Les personnes ayant ce genre de difficultés mais étant par ailleurs brillantes et douées quant à l'expression orale, ont tendance à mieux résoudre les problèmes et mieux répondre aux exigences de la vie adulte.

Les difficultés particulières du travail qui prédominent pendant l'enfance sont différentes de celles qui semblent davantage poser problème pendant la vie adulte. Des recherches ont prouvé que le manque d'aptitudes sociales est plus préjudiciable à une adaptation professionnelle réussie que des carences

intellectuelles (Kronick, 1981). Selon Weller & Sipherd (1982), certaines caractéristiques handicapantes de la personne ayant des difficultés d'apprentissage "peuvent s'enraciner plus fermement dans la vie adulte et même augmenter à mesure que l'individu fait l'expérience de nouvelles perspectives sociales et professionnelles". Hursch (1985) remarque également que ce sont souvent les aspects "invisibles" et subtils des difficultés d'apprentissage qui peuvent entraver la réussite dans le monde du travail. Obstacles, le rapport du comité spécial concernant les invalides et les handicapés (1981) donne les difficultés d'apprentissage comme l'un des six principaux états handicapants auxquels font face les canadiens. On pense qu'il affecte de 10 à 15 % de la population.

Il semble clair, alors, que l'on commence à reconnaître que les difficultés d'apprentissage constituent un sérieux handicap qui peut ériger des obstacles pour l'emploi. Afin de bien s'adapter à la vie adulte, certaines personnes ayant des difficultés d'apprentissage auront besoin d'une aide minimale, passagère ou intensive.

Définition des difficultés d'apprentissage

La question d'une définition précise des difficultés d'apprentissage et de leur évaluation fait l'objet de beaucoup de réflexion, de débats et de recherches. Au cours des dix dernières années, les recherches et la pratique ont déplacé la focalisation de la définition; ce qui était au départ un écart (c'est-à-dire une différence entre le rendrement normal attendu d'une personne, compte tenu de son intelligence et de ce qu'elle est capable d'apprendre ou de faire) est maintenant devenu une dysfonction neurologique (étiologie).

La définition des difficultés d'apprentissage acceptée unanimement, en 1981, par le Conseil d'administration de l'association canadienne des enfants et des adultes ayant des difficultés d'apprentissage, est le résultat d'un certain nombre d'années d'études sérieuses faites par de nombreux spécialistes. Elle est reconnue comme étant l'une des meilleures définitions actuellement en usage (Cruickshan, 1985). Nous la donnons ici pour référence.

> "Difficultés d'apprentissage" est un terme générique qui réfère à un groupe hétérogène de troubles dûs à une dysfonction, identifiable ou dérivée, du système nerveaux central. De tels troubles peuvent se manifester par des retards

dans le développement précoce ou des difficultés dans l'un des domaines suivants: l'attention, la mémoire, le raisonnement, la coordination, la communication, la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul, la sociabilité et la maturation affective.

Les difficultés d'apprentissage appartiennent à l'individu et peuvent affecter l'apprentissage et le comportement de n'importe qui, y compris ceux qui ont une intelligence potentiellement moyenne, moyenne ou au-dessus de la moyenne.

Les difficultés d'apprentissage ne sont pas d'abord dues à des handicaps visuels, auditifs ou moteurs; à une déficience mentale, des perturbations affectives ou un milieu défavorable; bien qu'elles puissent se produire en présence de l'un quelconque de ces phénomènes. Les difficultés d'apprentissage peuvent surgir à la suite de variations génétiques, de facteurs biochimiques, d'événements pendant la période prénatale ou postnatale, ou de tout autre événement ultérieur résultant de troubles neurologiques.

Le diagnostic des difficultés d'apprentissage se forme habituellement à partir d'une évaluation qui examine les points forts et les points faibles. Le diagnostiqueur doit également rechercher soigneusement les aspects "invisibles" des difficultés d'apprentissage qui peuvent affecter le fonctionnement professionnel, et chercher à identifier la gamme de techniques, de soutien, d'agents de renforcement et de milieux particuliers nécessaires pour favoriser un fonctionnement adulte efficace (Hursh, 1985).

Les questions d'orientation professionnelle

1) Orthopédagogie et compensation

Il est vital que les personnes qui travaillent avec des adultes ayant des difficultés d'apprentissage comprennent les différences entre l'orthopédagogie et la compensation.

L'orthopédagogie consite à réenseigner ou à enseigner de façon différente ce qui n'a pas été transmis à l'époque habituelle et de la façon habituelle. Ainsi, un adulte qui est en chômage en raison de ses carences en lecture ou en écriture peut être capable d'apprendre à

utiliser ces techniques dans le cadre d'un programme d'orthopédagogie avec un éducateur spécialisé dûment formé. Une personne qui ne peut garder ses emplois en raison de son manque de sociabilité ou d'organisation peut fort bien tirer parti d'un programme de formation qui lui permettra de combler ses carences. L'orthopédagogie peut être efficace à n'importe quel moment de la vie.

La compensation se réfère à des méthodes que peuvent employer la personne ayant des difficultés d'apprentissage, sa famille et ceux avec qui elle travaille pour lui permettre d'accomplir une tâche donnée malgré ses difficultés spécifiques. Ainsi, un individu ayant des difficultés de lecture ou d'écriture pourrait avoir sur bandes la partie "lecture" de son travil ou un manuel de formation, et faire des exposés oraux au lieu de rapports écrits.

Dans le cadre des transactions avec les Centres d'emploi ou sur le lieu de travail, il peut être nécessaire de trouver des méthodes raisonnables en vue de l'adaptation à un handicap. Tandis que l'orthopédagogie se concentre sur le traitement des carences d'une personne, la compensation focalise sur l'utilisation et le perfectionnement de ses points forts.

Ensemble, le conseiller d'orientation professionnelle et le client doivent voir si l'orthopédagogie, la compensation, ou les deux constituent le choix approprié à une situation particulière.

2) Des dispositions raisonnables

Les dispositions à prendre sur le lieu de travail est une notion difficile à saisir lorsqu'il s'agit de difficultés d'apprentissage. Il est facile de comprendre la raison pour laquelle il est nécessaire qu'une personne handicapée physique dispose d'un équipement particulier. Il semble beaucoup plus difficile de juger de l'opportunité de réorganiser les tâches au sein d'une équipe de vente pour qu'une personne incapable de s'occuper de l'argent puisse faire de la vente, tandis que d'autres s'occupent de la caisse ou des factures. La loi canadienne sur les droits de la personne offre une protection contre la discrimination au travail pour les personnes ayant des troubles mentaux - y compris des difficultés d'apprentissage - mais avant que les employers veuillent bien prendre des dispositions raisonnables, ils doivent comprendre la nature du handicap. Comme nous l'avons déjà vu, ce sont souvent les aspects invisibles et subtils des difficultés d'apprentissage qui sont les plus problématiques dans la

vie adulte. Les employeurs peuvent interpréter un manque d'organisation comme de la paresse, ou assimiler des difficultés en lecture à un manque d'intelligence. Les employeurs ou les formateurs professionnels semblent souvent répondre plus positivement à des demandes de dispositions particulières lorsqu'elles viennent d'un tiers parlant au nom du client. La participation d'un "avocat" semble ajouter foi à la réalité du handicap.

Rôle du conseiller d'orientation professionnelle

Ceux qui font de l'orientation professionnelle avec des personnes ayant des difficultés d'apprentissage peuvent avoir besoin de tenir différents rôles. La nature de leur intervention dépendra de la façon dont le client s'est bien adapté à ses difficultés particulières. Nous donnons ici quelques procédés utilisés par des conseillers pour aider leur client.

1) Aider le client à connaître ses points forts et ses points faibles, et leur relation à d'éventuels emplois. Bien qu'il s'agisse là d'une routine familière à l'orienteur professionnel, la tâche peut être difficile lorsque le client a des difficultés d'apprentissage. Buchanan & Wolf (1986) rapportent que les adultes ayant ce genre de difficultés perçoivent fréquemment de façon floue leurs points forts et points faibles; ils comprennent peu la nature de leurs difficultés d'apprentissage et comment celles-ci affectent leur vie. Pour cette clientèle, il est particulièrement important de bien faire correspondre les points forts d'une personne aux éléments essentiels du travail à accomplir (Brown, 1985). Il peut être nécessaire de faire une évaluation diagnostique.

2) Aider un client à chercher un emploi, le cas échéant. Les conseillers doivent connaître les obstacles auxquels une personne ayant des difficultés d'apprentissage est confrontée au cours de cette recherche, et offrir le type d'aide qu'ils offriraient à des personnes ayant d'autres types de handicaps mais dont la nécessité peut leur échapper dans le cas d'une personne ayant des difficultés d'apprentissage. Par exemple, dans un Centre d'emploi, un déficient visuel serait aidé par un conseiller qui pourrait chercher des numéros de téléphone, faire des appels à de futurs employeurs, ou

accompagner le client à des entrevues. Un client ayant des difficultés d'apprentissage peut avoir besoin d'une aide similaire en raison de son peu d'aptitude à la lecture, de son manque d'organisation ou des deux.

3) Etre le défenseur du client auprès de l'employeur ou du formateur professionnel. Certaines personnes ayant des difficultés d'apprentissage peuvent en effet avoir des problèmes de communication et ne pas être capables d'exposer leurs besoins. De plus, de nombreux employeurs, comme nous l'avons remarqué plus haut, répondent de façon plus positive à une demande de dispositions particulières lorsque celle-ci est faite par un tiers.

4) Reconnaître les symptômes des difficultés d'apprentissage pour pouvoir, le cas échéant, adresser la personne concernée à un conseiller de clients spéciaux, ou demander une évaluation diagnostique complète. On considère trop souvent que les personnes ayant des difficultés d'apprentissage comme incompétentes, paresseuses ou non motivées, sans leur donner jamais la possibilité de se réadapter convenablement.

Caractéristiques des adultes ayant des difficultés d'apprentissage, qui peuvent nécessiter une intervention intensive

Un conseiller d'orientation professionnelle n'a pas besoin d'être un spécialiste des difficultés d'apprentissage mais doit au moins, pour être efficace, savoir en reconnaître les symptômes de façon à pouvoir en référer aux personnes qualifiées. Voici les principaux signes auxquels il faut faire attention.

1) Manque de compétences intellectuelles

Les difficultés d'apprentissage entravent souvent l'acquisition et l'utilisation du langage ou de l'arithmétique. L'adulte dont les aptitudes à la lecture ou à l'écriture et le fonctionnement intellectuel élémentaire ne semblent pas proportionnels à son intelligence, peut présenter des difficultés d'apprentissage. Les réponses d'un sujet interrogé révéleront habituellement des antécédents scolaires difficiles avec de nombreux échecs. Un échantillon de l'écriture constitue souvent un bon élément de repère. Rechercher les inversions de

lettres (bien que peu d'adultes intervertissent encore les lettres), les lettres non séquentielles, une orthographe ou ne structure de phrases inhabituelle, une mauvaise ponctuation, une écriture négligée, des lettres et des espaces inégaux, l'utilisation de caractères d'imprimerie ou d'un mélange de caractères d'imprimerie et de cursive.

2) Problèmes de langage

Un client qui semble être d'intelligence moyenne mais qui ne domine pas bien la situation au cours d'une entrevue peut également avoir des difficultés d'apprentissage. On peut notamment relever les problèmes suivants: le client comprend mal les questions; il exclut des éléments d'information; ses réponses aux questions sont parfois difficiles à comprendre; ses réponses verbales peuvent être lentes, décousues et hors du sujet; il ne prononce pas bien des mots plurisyllabiques courants comme aéroport, psychologie, rémunération.

3) Manque de sociabilite

Les carences auditives et visuelles sous-jacentes aux difficultés intellectuelles écartent souvent la possibilité d'acquérir des aptitudes sociales normales. Parmi les problèmes à rechercher, citons: des difficultés à parler à son tour (c'est-à-dire de trop nombreuses interruptions), un manque d'expression affective, un contact oculaire difficile, une absence de jeux de physionomie, une violation de l'espace territorial (s'asseoir ou être debout trop près), une impossibilité à suivre la conversation, de l'impulsivité, la confidence de renseignements trop intimes, et d'autres formes d'un comportement inapproprié.

4) Manque de compétences professionnelles

Les personnes ayant des difficultés d'apprentissage peuvent ne posséder que peu ou pas de compétences professionnelles, et leur acquisition a pu se révéler difficile. Grâce aux services de soutien particulier semblables à ceux dont ont besoin à l'école les enfants ayant des difficultés d'apprentissage (et qui n'existaient peut-être pas lorsque les adultes étaient d'âge scolaire), on peut espérer que les personnes ayant des difficultés d'apprentissage maîtriseront les problèmes ou les échecs dans les programmes de formation professionnelle.

5) Manque d'une expérience antérieure

Une entrevue concernant les expériences passées peut révéler une vie plate d'où sont absentes les activités sociales, communautaires, athlétiques ou récréatives. Ceci peut s'expliquer par un manque de sociabilité, un temps fou passé à l'orthopédagogie, un manque de coordination et un piètre respect de soi si souvent associé à l'échec scolaire. Cette situation débouche sur une difficulté à reconnaître les compétences, les aptitudes et les intérêts qui permettraient de faire des choix professionnels.

6) Aspirations Peu Realistes

Dépassées par le manque de réussite dans leurs entreprises intellectuelles et sociales, de nombreuses personnes ayant des difficultés d'apprentissage cessent de penser au possible et commencent à fantasmer sur l'impossible. Un client qui n'est pas allé plus loin que la dixième année avec des cours allégés et qui désire devenir avocat ou pharmacien, en serait un bon exemple. Par ailleurs, une personne très intelligente ayant des difficultés d'apprentissage peut viser un emploi très inférieur et répétitif alors que, avec une intervention appropriée, elle pourrait envisager un avenir beaucoup plus intéressant.

7) Rigidité

Le fait que de nombreux adultes ayant des difficultés d'apprentissage n'aient pas acquis une image satisfaisante d'eux-mêmes, et la rigidité qui s'ensuit, font qu'il leur est malaisé de tenir compte du point de vue d'autrui et de relier la réalité et les exigences du marché du travail à leurs propres aptitudes et limites. Ils opposeront une vive résistance à des suggestions dont le but est de les aider à repenser des objectifs professionnels peu réalistes en fonction de leurs aptitudes et de la réalité.

8) Attitude de défense

Les échecs répétés que connaissent certaines personnes avec des difficultés d'apprentissage font d'elles des adultes dont l'attitude défensive est excessive quant au peu de valeur personnelle qu'elles ont réussi à sauvegarder. Elles ont tendance à rejeter toute suggestion en ce qui concerne leurs points faibles ou des

changements de comportement qui pourraient les amener à mieux réussir professionnellement.

9) Désorganisation

Les carences de la relation spatio-temporelle entraînent une désorganisation qui se traduit par un manque d'aptitudes à s'organiser pour accomplir une tâche donnée. Plus les étapes pour accomplir la tâche seront nombreuses, plus la désorganisation sera évidente et les travaux demandés ne seront pas terminés. Cette carence est souvent interprétée comme un "manque de motivation, une inefficacité ou un manque d'initiative".

10) Impuissance acquise (passivité, absence de règles personnelles de conduite)

Parce que leurs efforts ont été si peu souvent couronnés de succès, de nombreuses personnes ayant des difficultés d'apprentissage ont le sentiment d'être des victimes. L'échec, à l'école ou au travail, est alors attribué au manque de compréhension, à la stupidité ou aux mauvaises intentions d'autrui. De tels clients attendront que le conseiller résolve lui-même tous leurs problèmes et leur trouve un emploi idéal avec un patron qui comprenne leurs difficultés, plutôt que de se considérer personnellement responsables de leur adaptation à la situation professionnelle.

Les personnes ayant des difficultés d'apprentissage, qui ont subi plusieurs échecs professionnels, peuvent présenter quelques-unes ou un grand nombre de ces caractéristiques. Le programme de préparation à l'emploi proposé par le Centre pédagogique Chisholm s'est distingué comme un modèle important pour la réadaptation professionnelle de tels clients (Garnett, 1985; Brown, 1985). L'association canadienne pour les enfants et les adultes ayant des difficultés d'apprentissage a récemment réalisé une bande vidéo, "L'emploi et les difficultés d'apprentissage" pour la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, avec l'aide généreuse de Bell Canada. Cette bande présente plusieurs participants au programme de préparation à l'emploi exposant les conséquences de leurs difficultés d'apprentissage sur leur vie. Une analyse de ce programme va maintenant préciser les dysfonctions et dégager les méthodes utilisées pour aider les clients à surmonter leurs difficultés.

Le programme de préparation a l'emploi (PPE)

La force principale du PPE repose sur son approche globale de la réadaptation. Il a été conçu pour des adultes ayant des difficultés d'apprentissage et qui sont au chômage, sous employés ou réputés inemployables en raison de faibles dispositions intellectuelles, d'une piètre sociabilité, d'un fonctionnement cognitif médiocre, de comportements affectifs mésadaptés et d'aspirations professionnelles peu réalistes ou imprécises. Ainsi, le PPE prend tous ces facteurs en considération et en reconnaît l'interaction. Il est présenté par des personnes dûment formées dans le domaine des difficultés d'apprentissage comme professeurs, conseillers d'orientation professionnelle et psychotérapeutes.

Rattrapage scolaire

Chaque participant au programme passe une heure et demie par jour à apprendre à lire, à orthographier, à écrire ou à calculer, soit individuellement soit en petits groupes. Les différentes parties du programme ont été mises au point pour convenir aux besoins de l'individu, pallier les carences particulières et cadres avec le style d'apprentissage propre à chacun. Ainsi, la partie orthographe peut avoir été enregistrée sur bande pour un client ayant une mauvaise mémoire visuelle. Nous offrons un enseignement et de l'aide dans les domaines du budget, de la banque et des échanges monétaires. L'objectif professionnel une fois fixé, le programme de rattrapage se concentre sur les compétences particulières requises pour la carrière choisie. Une personne qui commence un cours d'aide médical sera secondée dans sa façon de prendre des notes, d'organiser des documents écrits; elle verra des techniques d'étude et l'orthographe des termes médicaux. Une personne qui prévoit de devenir menuisier approfondira les notions de mesures et de calcul nécessaires à ce métier.

Formation a la sociabilité

Nous enseignons les aptitudes sociales avec une méthode structurée (Arnold P. Goldstein, Robert P. Sprafkin, N. Jane Gershaw, Paul Klein, 1980) avec un élément cognitif important. Nous parlons d'abord des aptitudes particulières qui seront enseignées, par exemple le contact oculaire, la reconnaissance des expressions affectives par le ton de la voix, afin que les clients se rendent compte de l'effet produit par

l'utilisation ou la non-utilisation de l'aptitude en question. Le formateur en montre alors l'utilisation appropriée, en reliant éventuellement les étapes d'aptitudes complexes (comme la négociation). Les clients doivent ensuite faire quelques exercices pratiques en utilisant cette aptitude. Nous faisons tout notre possible pour que ces exercices soient en rapport avec la vie personnelle du client.

Ainsi le formateur pourrait dire: "Bernard, vous avez mentionné la semaine dernière avoir eu une forte discussion avec votre mère à propos de la permission d'utiliser sa voiture. Dites-nous comment cela a commencé puis imaginez que je suis votre mère, et utilisez cette technique de la négociation pour voir si vous pouvez trouver calmement une solution". D'autres membres du groupe vont analyser l'exercice et donner leur avis à Bernard sur son utilisation de la technique. Nous encouragerons Bernard à repérer les occasions de mettre cette nouvelle technique en pratique et à en commenter l'expérience au groupe. Le formateur s'attachera également à repérer et à faire remarquer les occasions manquées d'utiliser l'aptitude au sein du groupe, ou renforcera tout essai d'utilisation par les clients.

Orientation professionnelle

Nous utilisons les méthodes et les documents classiques d'orientation professionnelle (Walz & Benjamin, 1974; Janus, 1978) en portant une attention toute particulière aux points forts et aux points faibles ainsi qu'aux possibilités de recourir à l'orthopédagogie ou à la compensation. Nous essayons d'aider les clients à choisir des métiers où leurs carences peuvent devenir des points forts. Par exemple, une personne qui est persévérante et a une très mauvaise mémoire fera un excellent travail simple et routinier comme dans l'emballage. Un jeune homme agité et hyperactif sera un excellent livreur pour une pharmacie et utilisera sa calculatrice de poche lorsqu'il devra tendre la monnaie. Des placements dans la collectivité offrent des expériences concrètes où les clients peuvent véritablement évaluer leur aptitude à exécuter différents travaux et tester leur intérêt pour les métiers qu'ils pourraient envisager. Employeur et client font une évaluation afin d'élaborer une évaluation globale réaliste, permettant de se faire idée de soi précise. Nous enseignons également des techniques de recherche d'emploi et donnons aux clients la possibilité de les mettre en pratique (Mathews, Whang & Fawcett).

La pensée critique

Nous enseignons les techniques de pensée, de résolution de problèmes et de planification en utilisant la méthode Cort d'Edward de Bono (de Bono, 1973). Selon cette méthode, les fonctions de la pensée, que nous considérons comme acquises, sont enseignées comme des opérations spécifiques; par exemple, le point de vue d'autrui. Cette leçon est notamment importante pour les clients particulièrement égocentriques.

Il y a également la considération de tous les facteurs (CTF), cette démarche que nous faisons avant de commencer à chercher des réponses ou des solutions, ou l'établissement d'objectifs clairs et mesurables. Les personnes ayant des difficultés d'apprentissage n'assimilent pas souvent ces fonctions de la pensée mais peuvent, lorsqu'elles leur sont enseignées de façon structurée, les utiliser de façon efficace.

De même que pour la sociabilité, nous établissons un lien étroit entre les exercices pratiques et les expériences vécues par les clients. Par exemple: "Line, vous essayez de savoir si vous allez quitter la maison et emménager dans un appartement avec votre ami(e). Quelle est l'opération qui va vous y aider?" Si Line a choisi l'opération appropriée, (considération de tous les facteurs, prévision des conséquences - immédiates, à court terme et à long terme), elle sera soutenue dans sa décision; sinon, on l'aidera à voir pourquoi il serait utile de recourir à l'une de ces opérations.

Connaissance des difficultés d'apprentissage

Dans le but d'acquérir la possibilité de surmonter les difficultés de la vie, il faut que les personnes ayant des difficultés d'apprentissage comprennent bien en quoi consistent leurs problèmes particuliers.

Elles ont besoin d'apprendre comment expliquer clairement leurs besoins, ou quand rechercher de l'aide auprès d'autrui et comment le faire de façon appropriée. Nous passons donc une heure par semaine à étudier les difficultés d'apprentissage. Les participants écoutent une lecture qui leur est faite ou une cassette, ou encore ils visionnent une bande magnétoscopique; et nous passons de nombreuses heures en questions et en discussions. Cette méthode permet aux clients de parler plus facilement de leurs problèmes et, ce qui est peut-être plus important, de découvrir en fait qu'ils ne sont pas tout seuls.

Développement affectif

De nombreuses personnes ayant des difficultés d'apprentissage ont eu une vie pleine de frustrations et d'échecs et ont donc acquis des mécanismes de défense qui protègent leur moi mais sont en fait contre-productifs. On peut en fait penser qu'elles sont "affectivement perturbées" et il est souvent difficile de savoir si la perturbation affective était présente en premier lieu ou si elle découle d'une vie avec des difficultés d'apprentissage qui n'ont pas été convenablement traitées. Dans le PPE, nous passons une heure par semaine à faire de l'orientation collective avec un psychologue clinicien, et plus longtemps si c'est nécessaire, au niveau individuel. Ceci aide les clients à vivre avec les cicatrices de leur passé et à acquérir de saines méthodes d'adaptation.

Réduction des tensions

Les recherches ont montré que vivre avec des difficultés d'apprentissage engendre beaucoup de tension nerveuse. Il est maintenant admis avec une évidence de plus en plus grande qu'une réduction des tensions peut aider le procédé d'apprentissage (Brownlee, 1982).

La relaxation constitue donc une partie importante du PPE. Les méthodes varient de la relaxation progressive par bande enregistrée et par exercices de méditation au yoga. Au début du programme, la plupart des clients s'oppose fortement à ces exercices mais arrive à en voir les avantages à mesure que le niveau des tensions baisse. Les participants qui ont terminé le cours disent souvent qu'ils continuent à utiliser les techniques de relation après nous avoir quittés.

Un mot a propos de l'amour

Au Centre pédagogique Chisholm, le PPE comporte de nombreux éléments et une grande diversité de matériel. Le programme se révèle être une grande réussite avec une clientèle notoirement difficile (Miller, Lukey & Kopp, 1985). Je pense que l'élément-clé de la réussite est le respect, l'amour et l'attention que toutes les personnes engagées dans le programme témoignent au client. Sans ces éléments, le matériel du programme, etc. aurait très peu d'effet. Tous sont importants et nécessaires et, au cours de la cérémonie de remise du diplôme, un de nos anciens participants l'a récemment exprimé en ces termes: J'ai appris de nombreuses techniques utiles, des éléments d'information et beaucoup sur moi-même. Mais je sais que

la chose que je n'oublierai jamais est l'amour et la joie que chacun au centre m'a témoignés chaque jour. Je n'avais jamais éprouvé cette expérience auparavant et je peux ne jamais la retrouver, mais cela a changé l'idée que j'ai de moi-même". Nos participants nous pardonnent nos manques de perspicacité, de compétence, si nous croyons en eux si fort qu'ils peuvent commencer à croire en eux-mêmes.

Résume

La méthode collective utilisée dans le PPE est utile en ce que les clients reçoivent les réactions non seulement de professionnels mais également de leurs semblables. Les leçons, enseignées dans un milieu structuré, peuvent être mises en pratique et appliquées quotidennement au sein du groupe.

La durée du programme (34 semaines) permet aux participants de mettre en pratique ce qu'ils apprennent sur une période suffisamment longue pour que des changements notables d'attitude et de comportement puissent être renforcés. Ils ont ainsi l'occasion de comprendre l'effet de leurs difficultés d'apprentissage dans des situations diverses, notamment sociales et professionnelles. Étant donné la taille limitée du groupe (maximum 7), il est possible d'accorder à chaque participant une attention suffisante pour que l'on réponde à ses besoins personnels. Le centre reste en relation étroite avec les familles des clients pour lesquels cela est utile et peut également offrir une orientation familiale complémentaire en cas de nécessité. Grâce à un suivi, organisé ou libre, les clients continuent à se sentir soutenus au moment où ils font la dernière transition du PPE à une nouvelle étape de leur vie, qu'il s'agisse d'un emploi, d'une formation professionnelle ou d'études postsecondaires.

Il devient de plus en plus évident que des services appropriés de réadaptation, des conseillers d'orientation professionnelle et en réadaptation bien informés et des employeurs avertis augmentent beaucoup les chances de la plupart des adultes ayant des difficultés d'apprentissage de pouvoir devenir des membres productifs et qui participent à la vie de la société. Il faut que les programmes et les services se multiplient dans tout le pays pour faire en sorte que cet avenir soit accessible à toutes les personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Il est également évident que certaines personnes ayant ce genre de difficultés continueront à avoir besoins de services d'assistance à des moments cruciaux de leur vie, car ces personnes ne sont pas

toujours capables de prévoir comment leurs difficultés referonet surface pour créer de nouveaux problèmes et de nouvelles tensions. Il est important qu'elles sachent qu'il existe dans leur collectivité des services d'assistance vers lesquels elles peuvent se tourner. Dans notre pays, l'avenir des adultes ayant des difficultés d'apprentissage semble plus brillant qu'il y a même cinq ans.

Le centre pédagogique Chisholm est très reconnaissant aux Services de réadaptation professionnelle en Ontario pour le soutien qu'ils lui ont apporté, en l'aidant à jouer un rôle important dans l'exposition de ses possibilités.

L'Association canadienne pour les enfants et les adultes ayant des difficultés d'apprentissage fait également l'éloge des très gros efforts faits par Emploi et Immigration Canada pour intensifier la prise de conscience des difficultés d'apprentissage dans les entreprises et au sein de son propre réseau de services.

OUVRAGES CONSULTÉS

Abella Rosalie S. Equality in employment: A royal commission report. Commission on Equality in Employment, Toronto, 1984.

Alley G. & D. Deshler. "Teaching the Learning Disabled Adolescent: Strategies and Methods" (Enseigner aux adolescents handicapés: stratégies et méthodes). Love Publishing Co, Etats-Unis, 1979.

Azrin N.H.: T. Flores & S.J. Kaplan. Job Finding Club: A Group Assisted Program for Obtaining Employment (Le club de recherche d'emploi: un programme de groupe pour trouver un emploi). Annual Review of Behavioural Therapy - Theory and Practice, vol. 4. Edité avec remarques de Cyrill M. Franks et G. Terence Wilson. New York: Brunner/Mazel, pp. 640-654. 1976.

Brown Dale. Steps to Independence. Washington D.C.: Closer Look, 1981. Transition from School to Work for Learning/Disabled People (La transition de l'école au travail pour les personnes handicapées ou ayant des difficultés d'apprentissage). Une analyse comparatice internationale entre des Etats-Unis, le Canada, l'Angleterre et l'Australie. Rehabilitation World. Printemps 1985, vol. 9, No 1, pp. 18-23.

Supervising Adults with Learning Disabilities (Surveilance des adultes ayant des difficultés d'apprentissage). Publié par le président du Comité sur l'emploi des personnes handicapées, 1985.

Brownlee Phyllis P. "Suggestopedia in the Classroom" (Suggestions dans la classe). Academic Therapy 17-4, mars 1982.

Buchanan Mary & Joan S. Wolf. A Comprehensive Study of Learning Disabled Adults (Etude exhaustive sur les adultes ayant des difficultés d'apprentissage). Journal of Learning Disabilities, vol. 19-1. Janvier 1986. pp. 34-38.

Canadian Association for Children & Adults with Learning Disabilities: Selected Papers.

1) Dyslexie
2) Conseils pour obtenir et garder un emploi, par Lauriel Anderson.
3) Liste des tâches pour les travailleurs dans la collectivité, par Nona Munro, Step-up School.
4) Suggested Aids to Help the Learning Disabled Adolescent Gain Success on a Job (Conseils pour aider l'adolescent ayant des difficultés d'apprentissage à connaître le succès dans sa vie professionnelle). Gracieusement autorisé par "Communique" - Printemps 1982.
5) Have You Ever Known a Perceptually Handicapped Adult? An Exploration with Suggestions for Employers and Spouses (Avez-vous jamais rencontré un adulte déficient perceptif? Une analyse avec des suggestions pour les employeurs et les conjoints), de Lauriel Anderson.
6) Parents' Role in Vocational Education (Le rôle des parents dans l'éducation professionnelle).
7) Learning Disabilities and Employment (Difficultés d'apprentissage et emploi), de Lauriel Anderson.
8) Spotting and Helping the Learning Disabled Child (Repérer et aider l'enfant ayant des difficultés d'apprentissage). Reproduit avec l'autorisation de The Canadian Nurse. Vol. 75, No 6 de Mildred Jacobson et George Gasek.
9) Help your Teenager Learn to Cope (Aider votre adolescent à faire face), de Vivienne Jacobson.
10) Secondary Students with Learning Disabilities (Elèves du secondaire avec des difficultés d'apprentissage), de Betty Dungan.
11) Principals and Guidance Personnel, Advocates/ Within the System for the Learning Disabled Adolescent, de Doreen Kronick.
12) Physical is Fundamental (Importance du physique).

Crites John. Career Maturity Inventory. Deuxième édition McGraw-Hill, Inc., 1978.

Cruickshank William M. Definition: A Major Issue in the Field of Learning Disabilities (Définition: une question de choix dans le domaine des difficultés d'apprentissage). Journal of Rehabilitation, avril-mai-juin 1984, pp. 7-18.

Dweck D. The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness (Rôle des perspectives et des attributions dans le traitement des déficiences acquises). Journal of Personality and Social Psychology, 31 (1975), pp. 674-685.

Goldstein Arnold P., Robert P. Spafkin, N. Jane Gershaw et Paul Klein. SKILLSTREAMING THE ADOLESCENT. A STRUCTURE LEARNING APPROACH TO TEACHING PROSOCIAL SKILLS. Champaign (Illinois). Research Press Company, 1980.

Hursh Norman C. Vocational Evaluation of Learning Disabled Adults (Evaluation professionnelle des adultes ayant des difficultés d'apprentissage). Journal of Rehabilitation, avril-mai-juin 1984, vol. 50, No 2, pp. 45-52.

Janus. Career Education Materials.
Don't Get Fired! (Ne vous faites pas renvoyer!)
Get HIred! (Faites-vous embaucher!)
Janus Job Interview Guide (Guide de Janus sur les entrevues)
Janus Job Planner (Le planificateur de travail de Janus
My Job Application File (Mon dossier de demandes d'emploi)
People Working Today Series
Copyright 1978 de Janus Book Publishers, Hayward (Californie)

Kronick Doreen. Social Development of Learning Disabled Persons (Développement social des personnes ayant des difficultés d'apprentissage). San Francisco (Californie): Jossey-Bass Inc., 1981.

Kronick Doreen & Cathy Smith. TOWARD PRODUCTIVE LIVING: A HANDBOOK FOR HELPING PROFESSIONALS WHO WORK WITH ADOLESCENTS AND ADULTS WITH LEARNING DISABILITIES. Canadian Association for Children and Adults with Learing Disabilities, Ottawa (Ontario), 1984.

Kopps Katherine H., James Miller & S. Wayne Mulkey. The Paradox of Learning Disabilities: A Stumbling Block to Rehabilitation (Le paradoxe des difficultés d'apprentissage: la pierre d'achoppement de la réadaptation). Journal of Rehabilitation, avril-mai-juin 1984, vol. 50, No 2, pp. 4-5.

Mathews R. Mark, Paula L. Whang & Stephen B. Fawcett. Occupational Skills Instrument d'évaluation publié par Research and Training Center on Independent Living, Université du Kansas.

Miller James H., S. Wayne Mulkey & Katherine H. Kopp. Public Rehabilitation Services for Individuals with Specific Learning Disabilities (Services de réadaptation publics pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage spécifiques). Journal of Rehabilitation, avril-mai-juin 1984, vol. 50, No 2, pp. 19-28.

Newill Barry H., Charles H. Goyette & Thomas W. Fogarty. Diagnosis and Assessment of the Adult with Specific Learning Disabilities (Diagnostic et évaluation de l'adulte ayant des difficultés d'apprentissage). Journal of Rehabilitation, avril-mai-juin 1984, pp. 34-39.

Rathjen Diana Pickett. An Overview of Social Competence. SOCIAL COMPETENCE: INTERVENTIONS FOR CHILDREN AND ADULTS (La sociabilité: interventions auprès des enfants et des adultes). Edité par Diana Pickett Rathjen et John P. Toreyt. New York: Pergamon Press Inc., 1980.

Smith Cathy. PRODUCTIVE LIVING PROJECT: A VOCATIONAL REHABILITATION PROGRAM FOR LEARNING DISABLED ADULTS. Thèse de maîtrise non publiée. Vermont College of Norwich University, Vermont, 1982.

STRATEGIES FOR SUCCESSFUL INTERVENTION BY VOCATIONAL AND EMPLOYMENT COUNSELLORS. Exposé présenté à la Conférence de l'Association ontarienne pour les enfants et les adultes ayant des difficultés d'apprentissage, à Toronto en 1984.

Canadian Perspectives on Youth and Adults with Learning Disabilities - 1985. LIFE TRANSITIONS OF LEARNING DISABLED ADULTS: PERSPECTIVES FROM SEVERAL COUNTRIES. Edité par Katherine Garnett et Paul Gerber. World Rehabilitation Fund, Inc., New York, Monograph Number Thirty Two, 1985.

Exposé devant le Comité parlementaire spécial sur les invalides et les handicapés, Ottawa, 26 octobre 1983.

LE COUNSELLING SOCIODYNAMIQUE

R. Vance Peavy
Université de Victoria
Victoria (Colombie-Britannique)

Je commencerai par déclarer que le counselling vient à maturité. Dans la plupart des pays du monde, le counselling constitue une importante pratique sociale. Il en existe bien sûr de nombreuses variantes selon les contextes. Je me propose toutefois dans cet article d'examiner ce que l'on pourrait appeler les aspects centraux et universels du counselling plutôt que ses nombreuses variantes. Puisque le counselling mûrit, nous devons maintenant nous atteler à quelques tâches très importantes pour qu'il puisse satisfaire aux exigences d'une discipline responsable ayant une signification sociale. Je vais mentionner brièvement quelques-unes de ces tâches. Étant donné les limites de temps et d'espace, je laisserai de côté plus que ce dont je peut parler.

1) RST. La Seconde Guerre mondiale a donné une forte impulsion à la révolution scientifique et technologique (RST) qui est maintenant dans sa cinquième décennie. Pendant ce temps, le monde a changé et il continue de changer, plus rapidement et plus radicalement pour presque toute l'humanité dans une mesure qui dépasse virtuellement notre entendement. Bien que les continuels changements politiques, sociaux et économiques nous affectent tous, il est très difficile de comprendre la réorganisation qui se fait à tous les niveaux de la vie sociale. Ce sont avec les nombreuses façons dont les individus sont impliqués dans ces changements que les conseillers sont appelés à traiter.

2) L'intégration sociale. Voici ce que signifie pour le counselling cet éventail de changements: pour les individus, la préparation à la vie sociale et professionnelle, au choix et au perfectionnement professionnel, suppose de nouvelles qualités, de nouvelles dimensions, souvent avec une implication notable et importante de la part de chacun. Si nous posons cette question d'une autre façon, nous pouvons dire que, d'un point de vue positif, l'objet du

counselling est d'aider les individus à dégager des identités professionnelles positives et de parvenir à un degré satisfaisant d'intégration sociale dans notre société en constante évolution, notamment sur le plan économique et politique. Le côté le plus sombre de la question est celui-ci: Comment le counselling peut-il, comme profession et en collaboration avec les autres professions et établissements de la société, tenter d'éviter ou de minimiser les effets négatifs sur les individus de phénomènes tels que le chômage massif - en particulier pour les jeunes et les travailleurs plus âgés, ainsi que le découragement largement répandu chez les travailleurs anxieux et marginalement employables? Comment peut-il aider à régler l'introduction des nouvelles techniques en des termes qui soient acceptables non seulement pour les employeurs mais aussi pour les employés; influencer l'élaboration de politiques sociales de façon à exiger une collaboration responsable entre les ouvriers, les employeurs et les organismes gouvernementaux pour préserver à la fois le bien-être du travailleur et la concurrence économique; et mettre au point des moyens améliorés pour recycler les travailleurs à mesure que l'économie fait naître de nouveaux emplois exigeant des connaissances et des compétences nouvelles? Tous ces objectifs exigent les efforts de beaucoup: législateur, industrie, syndicats, groupes de consommateurs, etc. Le counselling, comme profession et au niveau du conseiller pris individuellement, doit reconnaître le besoin de jouer un rôle en essayant d'apporter des solutions positives aux questions dramatiques qui surgissent et influencent radicalement la vie des individus.

3) Primauté de la personne. Le counselling est né de certaines conditions économiques et éducationnelles, ou plus précisément de la façon dont les conditions socio-économiques et éducationnelles se reflétaient dans les besoins des individus. Nous ne devons pas oublier que dans le contexte socio-économique qui semble tant gouverner ce que nous faisons chaque jour dans le côté pratique de nos vies, une position centrale est maintenue, et doit être maintenue, par les personnes en tant qu'individus et en tant que personnalités, ainsi que dans nos relations inter-personnelles.

C'est cet aspect des individus, comment ils agissent et se sentent, leurs relations avec les autres, qui concernent le counselling. Nous pouvons appeller ceci le facteur humain dans l'équation de la vie moderne. Malheureusement, ce facteur humain est généralement en retard, et quelques fois écrasé, par les développements de la sphère technico-économique et par les fluctuations de l'économie et des conditions du marché. En effet nous vivons dans l'ère de "l'homo économicus" et nous sommes forcés de nous ajuster aux contraintes du coût-bénéfice, de l'imputabilité, aux restrictions économiques, etc., i.e. le langage des économistes. Cest la tâche du counselling de se rappeller que nous sommes aussi des "homo faber", des constructeurs et des créateurs, engagés dans la transformation de nous-mêmes, non seulement matériellement, mais aussi moralement et spirituellement. C'est un défi des plus exigeant pour le counselling de demeurer près de la tâche d'activation des sources de l'habilité de développement humain. Chaque humain est après tout le créateur et le responsable de tous les changements de la société.

4) Le counselling est une entreprise interdisciplinaire. a maturité du counselling exige que nous adoptions une approche intégrée et que nous rallions à un modèle commun les diverses spécialisations qui sont proposées sous le nom de counselling et d'orientation. Nous avons non seulement besoin de rapprocher les éléments disparates du counselling et d'en faire un modèle intégré, mais aussi d'en reconnaître son aspect interdisciplinaire. Le counselling tire ses connaissances et ses principes de fonctionnement de différentes sources: psychologie, sociologie, économie, technologie, éducation, médecine de réadaptation, et plus encore. Le counselling est cette pratique particulière qui tire de diverses sources les données et les connaissances qui peuvent être utilement appliquées à l'optimisation du développement des individus tout au long de leur vie.

5) Une théorie générale du counselling. Lorsque les programmes de counselling et d'orientation sont organisés en fonction de besoins purement

administratifs, ils ont tendance à être paralysés par une mentalité statique. La réalisation d'une socialisation et la formation de la personnalité sont des fonctions perdues - éléminées, à dire vrai, parce qu'elles ne permettent pas de faire des "analyses statistiques". Le counselling qui est d'abord organisé en fonction des besoins administratifs d'une bureaucratie exerce un contrôle excessif, règlements à l'appui, sur le travail des conseillers. Le cloisonnement organisationnel, le souci des devoirs et de "chasse gardée" divisent les conseillers et les placent dans des camps indifférents. Ainsi, les conseillers d'orientation professionnelle, les conseillers pédagogiques, les conseillers en réadaptation et autres conseillers des organismes de la collectivité, sont isolés les uns des autres. Voilà qui paralyse le counselling quant à sa principale tâche, à savoir le développement des aptitudes humaines chez les individus. Point n'est besoin de nous rappeler que le conservatisme et la résistance des systèmes institutionnalisés sont excessivement forts, ce qui va à l'encontre des efforts des conseillers pour réaliser l'intégration, la collaboration et la coordination des services de counselling dans une collectivité plus large. On ne peut remédier à ce malheureux état de choses que par l'élaboration d'une théorie et d'un système de fonctionnement commune à tous les types de counselling - une théorie générale du counselling qui permettrait aux conseillers de différents milieux de s'unir pour viser des objectifs communs et mettre au point des méthodes communes pour les atteindre.

6) Le counselling est une profession en pleine maturation. Nous en sommes maintenant au point où nous pouvons esquisser avec une certaine confiance la forme que pourrait prendre une théorie générale de counselling, en préciser les raisons et quelle est la signification particulière du counselling dans la société. Étant donné que la présentation d'une théorie générale du counselling dépasse la portée de cet article, je vais brièvement indiquer trois éléments ou principes d'une telle formulation.

a) Les principes et ls notions d'"orientation" et de "counselling", tels qu'ils ont été établis dans le passé peuvent maintenant être intégrés dans un même schéma notionnel. La séparation de l'orientation et du counselling en deux systèmes affaiblit l'un et l'autre et met en doute leur validité. Une théorie générale du counselling devrait non seulement intégrer et prendre en considération le souci de l'individu et le travail avec lui (ce qui, dans le passé, était considéré comme le "counselling"), mais considérer également le contexte social comprenant les divers programmes d'information et d'éducation pour "orienter" le développement des individus et des groupes (ce qui, dans le passé, était considéré comme l'"orientation").

b) Le counselling est une pratique sociale qui tient debout toute seule et devrait être nettement séparée des théories de psychothérapie. Il trouve sa principale inspiration dans le principe que "nous sommes ce que nous apprenons à être". La plupart des fonctions du conseiller sont pédagogiques plus que psychothérapeutiques. Le counselling est dirigé vers le développement social des individus "normaux" et l'apprentissage d'un comportement "normal", et non vers un comportement pathologique et anormal. Il est dirigé vers la résolution de problèmes et vers le développement d'un comportement qui permet de faire face aux situations plutôt que vers le traitement de névroses ou d'anomalies de la personnalité. Le counselling est un processus d'éducation, non un processus de guérison.

c) La caractéristique centrale d'une théorie générale du counselling doit être le perfectionnement professionnel. La formation professionnelle, l'orientation professionnelle et le counselling d'emploi sont de sujets qui ne sont pas particulièrement bien traités dans la plupart des modèles actuels de counselling. Ceci est en partie dû au fait que de nombreux programmes organisés autour de ces sujets sont élaborés avant tout d'un point

de vue administratif. En second lieu, la formation du conseiller, au moins dans les universités, n'a pas été séduire par ces thèmes. En troisième lieu, notre façon de considérer la profession, le perfectionnement professionnel et le lieu de travail dans la vie des individus est surannée.

Il est nécessaire de réformer la notion de profession et toutes les notions qui lui sont rattachées. Il vaudrait peut-être mieux, par exemple, considérer la "carrière" comme l'ensemble des activités de la vie d'un individu; ou, en d'autres termes, le fait de bâtir sa propre vie constitue sa "carrière" de base. L'étude sur l'importance du travail, sous la direction de Donald Super, est l'exemple d'un projet de recherche conçu pour donner une signification et une direction nouvelles à l'orientation et au perfectionnement professionnels. Que veut dire pour l'individu le fait d'apprendre que le travail et le jeu sont deux parties séparées de la vie, l'un source de peine et de souffrance, l'autre source de plaisir et de choix? Le phénomène de l'"emploi" signifie principalement, pour la plupart, un gain matériel. Et c'est certainement cela, mais c'est aussi l'un des moyens les plus importants pour favoriser le développement de la personne (ou pour l'empêcher de se développer) qui existe dans la société. Les relations entre le travail, le jeu et l'aliénation ont besoin d'être soigneusement examinées et comprises, en particulier par les conseillers. Le choix et la planification d'une carrière ne concernent pas seulement les jeunes; ce sont maintenant des préoccupations de toute une vie. La nature d'une société à la pointe de la technique exige que le perfectionnement professionnel soit synonyme d'un développement qui s'étale sur toute la vie.

Une notion revitalisée de perfectionnement et d'orientation professionnels devrait se tenir au coeur d'une théorie générale du counselling et au coeur de tous ses sous-systèmes comme le counselling juridique, le counselling scolaire, le counselling d'emploi, le counselling en cas d'accident du travail, le counselling de réadaptation, le counselling pour les problèmes de santé mentale, le counselling à la pré-retraite, etc.

Je voudrais maintenant brièvement présenter quelques détails pratiques qui sont incorporés dans une théorie générale du counselling sous le nom de counsellling "sociodynamique". C'est un modèle de counselling qui tente de regrouper deux sous-systèmes de counselling en une théorie ou un système général. Les deux sous-systèmes sont: 1) le counselling en face à face, et 2)

le counselling étendu (consultation et utilisation d'un réseau). Ce schéma envisage le conseiller comme un promoteur de changement intentionnel, d'une part au niveau interpersonnel dans l'entrevue ou le groupe de counselling, et d'autre part au niveau du contexte par les liaisons, la consultation, l'utilisation de réseaux et la participation active dans la communauté sociale élargie. Après quelques paragraphes sur le counselling siciodynamique comme théorie générale de counselling, je présenterai plus précisément un des principaux aspects du travail face à face, à savoir l'alliance. On trouvera l'explication complète du counselling sociodynamique dans un livre que je prévois de terminer en 1987. Cette théorie repose sur mes propres notes de recherche recueillies sur une période de dix ans avec un large éventail de clients adultes; sur une analyse d'entrevues enregistrées en vidéo menées par des modèles bien connus comme Rogers, Ellis, Perls et autres; sur une analyse des entrevues effectuées par des étudiants que j'ai eus; des consultations avec des membres d'autres organismes d'aide; et sur un examen intégré de la documentation sur le counselling et la consultation.

Counselling Sociodynamique

Le counselling sociodynamique combine l'entrevue personnelle face à face et les méthodes d'extension pour constituer un modèle général de counselling. L'objectif général du counselling sociodynamique est d'aider l'individu à trouver une identité positive dans sa vie professionnelle et relationnelle, à acquérir des techniques d'adaptation et à les appliquer pour étayer cette identité. Ce counselling vise aussi à permettre à l'individu d'accéder plus facilement aux possibilités économiques et non matérialistes que lui offre la société.

"Socio" vient du mot latin "socius" qui veut dire compagnon, associé, allié. Dans le counselling sociodynamique, le conseiller établit une alliance avec le client pour l'amener à changer et à se développer. Du point de vue professionnel, cela signifie que le conseiller doit être un allié du client dans ses tentatives de s'assurer une place constructive dans la société canadienne comme personne employable et employée, comme personne qui accorde une signification à sa vie professionnelle, non seulement comme un moyen d'organiser le cours de sa et de satisfaire ses propres besoins mais aussi comme un moyen de contribuer valablement à la vie de la société.

"Dynamique" vient du grec "dunamikos" qui veut dire force. Le terme dynamique suppose une forme de counselling actif, caractérisé par un mouvement continu qui tend à produire un changement par l'action et l'interaction. Il suppose également l'engagement dans un système ou un réseau marqué par un changement continuel et énergique.

Le counselling sociodynamique prend alors la forme d'une alliance active entre le conseiller et le client utilisant à la fois 1) les ressources de l'entrevue face à face ou du petit groupe de counselling, et 2) les ressources de la collectivité, de ses organismes et de ses établissements. Le processus de consultation permet d'utiliser les ressources qu'offre la collectivité. En constituant une alliance pour favoriser le changement, le conseiller soutient et encourage le client dans ses efforts visant à occuper une position respectée dans la société, tant sur le plan professionnel que relationnel.

La notion d'alliance. Les conseillers sont habituellement formés à considérer la "relation" comme la condition sine qua non du counselling. La relation idéale de counselling est faite de chaleur, de respect, de confiance, d'authenticité, d'intimité et d'estime inconditionelle - au moins! Je ne conteste certainement pas l'importance de tout cela pour qu'une relation se crée entre le conseiller et le client. Je souhaite cependant la reformuler et insister sur d'autres qualités de la relation. Afin de briser de vieux schémas de pensée sur les questions de relation dans le counselling, j'en suis venu à la conclusion que nous avons besoin d'un nouveau terme pour exprimer d'une part les échanges réels (le dialogue) entre le conseiller et le client, et d'autre part ce qui doit se passer entre eux pour qu'un changement se produise.

Ainsi, pour remplacer le terme "relation", je propose "alliance", et j'explique maintenant pourquoi je crois que cette distinction notionnelle est nécessaire.

1) "Alliance" veut dire "association constituée dans le but de favoriser des intérêts ou des buts communs". À mon avis, cette définition traduit précisément ce qui se passe dans la plupart des rencontres de counselling. Ainsi, un client qui cherche un emploi a un but: celui de trouver du travail. C'est aussi exactement ce que le conseiller souhaite apporter. Le conseiller et le client ont donc un objectif commun, et pour l'atteindre ils constituent une alliance. Un "allié" est quelqu'un ou quelque chose associé à quelqu'un ou quelque chose

d'autre en tant qu'auxiliaire. L'utilisation de la notion d'alliance pour décrire l'association entre le conseiller et le client suppose que:

a) L'entrevue de counselling soit axée sur la tâche à accomplir; en d'autres termes, pour qu'il y ait counselling, il faut que celui qui recherche de l'aide et celui qui la donne soient tous les deux orientés vers le même but.

b) La "relation" entre le conseiller et le client est temporaire; ou encore, l'entrevue et le processus de counselling sont limités dans le temps.

c) Le client et le conseiller font des efforts de collaboration en supposant que, comme alliés, tous deux travaillent vers la réalisation des buts. Ceci ne suppose pas la parité ou l'égalité de contribution puisqu'évidemment le conseiller et le client possèdent chacun des connaissances et des techniques supérieures à celles de l'autre dans leurs domaines respectifs. Le sens commun nous dit que la force est rarement - si elle l'est jamais - également distribuée parmi les alliés. Pourtant, deux alliés n'ont pas recours à la force pour exercer une coercition l'un sur l'autre de façon que le plus faible fasse ce que souhaite le plus fort, mais unissent au contraire leur force respective pour atteindre les objectifs communs.

d) Les alliés négocient les moyens et les fins; ils passent des ententes et des contrats; ils conviennent des mesures à prendre; ils se mettent d'accord pour <u>se préparer</u> à prendre des mesures - en counselling, cela signifie que si le client ne sait pas mener certaines actions à bien (ou envisager ce qu'il faut faire pour se diriger vers une situation libre de problèmes) il y est aidé par son allié (conseiller) qui lui dit <u>quoi</u> faire et <u>comment</u> le faire. Et pour être des alliés efficaces, les conseillers aussi doivent constamment apprendre et acquérir de nouvelles données.

e) Un allié peut aider à améliorer les choses - notamment en favorisant le mouvement vers un but désirable et réaliste. Il peut aussi aider à empêcher que la situation n'empire. Les alliés peuvent partager le mérite lorsque les choses vont bien et aussi participer au redressement lorsqu'elles vont moins bien.

f) Habituellement, les relations de counselling et de thérapie sont fondées sur une base affective de partage, de confiance, d'acceptation, de respect, de révélation, d'empathie - une ambiance de chaleur personnelle, de sympathie et de sensibilité affective. L'alliance est toutefois fondée davantage sur un engagement commun à travailler vers des objectifs convenus, sur les tâches qui permettent au client d'atteindre les buts fixés, sur le sens de l'accomplissement qui succède à l'effort commun pour résoudre les problèmes, sur le partage de la responsabilité, et sur l'affirmation de soi et vis-à-vis des autres qui naît d'une meilleure aptitude à participer avec succès à certains secteurs de la vie de la société auxquels il n'était pas possible de participer auparavant.

g) Les sentiments jouent un rôle tout à fait différent dans l'alliance au sein de laquelle il est souhaitable, d'une façon générale, de reconnaître ce que les alliés ressentent vis-à-vis de leurs problèmes, vis-à-vis des personnes impliquées dans leur situation problématique et, dans une certaine mesure, vis-à-vis de l'autre en tant qu'allié. Pourtant, il est caractéristique des alliances que les conditions objectives d'où naissent les sentiments sont beaucoup plus intéressantes que les sentiments en tant que tels. En d'autres termes, si l'on se sent déprimé à la suite de la perte de son emploi, il vaut mieux lutter pour remédier à la situation professionnelle que de traiter directement l'émotion de la dépression. Lorsque deux personnes éprouvent l'une envers l'autre des sentiments négatifs en raison d'un conflit dans leur relation de travail, il est

préférable de revoir la nature de cette relation, par la négociation et la modification du milieu, que de s'arrêter directement, aussi brièvement que ce soit, sur les sentiments d'hostilité ou de rancune. Ceci ne veut pas dire que l'on recherche à diminuer l'importance des sentiments. Nous savons bien au contraire que les sentiments sont cruciaux pour déterminer la motivation des individus à changer et chercher à atteindre des objectifs. En fait, l'attitude vis-à-vis des sentiments est différente dans une alliance et dans une relation habituelle de counselling.

L'orientation du counselling vers l'alliance permet de dégager un certain nombre d'indications pratiques (dans celles qui suivent, certaines ont été spécifiées abstraitement par moi-même, d'autres comme si les clients les avaient formulées; cela précise un peu l'idée que l'on a du travail dans l'alliance):

- Soyez du côté du client. Ceci veut dire agir au mieux des intérêts du client et s'engager à continuer toujours en ce sens, même dans des circonstances difficiles.

- Maintenez votre crédibilité comme allié. Ceci veut dire de montrer que vous voulez et que vous pouvez faire des choses qui comptent pour le client. Cela veut aussi dire montrer que ce que vous et le client faites pendant une entrevue contribue à diriger le client vers un but convenu. Ne promettez rien que vous ne puissiez donner ultérieurement. Attention aux phrases faussement rassurantes, ou que le client peut percevoir comme naïves, indifférentes, supérieures ou fausses.

- Travaillez sans relâche pour montrer que vous comprenez la position de votre client. Faute de comprendre précisément la situation du client pendant l'ensemble du processus de counselling ou de l'entrevue, tous les efforts du conseiller peuvent être vains.

- Partagez la responsabilité de l'amélioration. Ce que vous supposez être votre responsabilité dans le counselling devrait toujours permettre

au client d'augmenter sa possibilité de la prendre. Ne faites pas à la place des clients ce qu'ils peuvent faire eux-mêmes. Offrez ce qu'ils sont incapables d'offrir. Conformez votre travail à la capacité d'apprendre de chaque client.

- Affirmez et reconnaissez les mérites de vos clients, ne particulier leurs points forts. Reconnaissez que, quoi qu'une personne fasse, c'est en un sens le meilleur dont elle soit actuellement capable. Montrez au client qu'il est sensé, compte tenu de sa façon de comprendre la situation. À chaque carrefour de notre vie, ce que nous faisons a un sens pour nous et se fonde sur ce que nous "comprenons" de la situation. Bien sûr, notre compréhension peut être une "incompréhension", imprécise, hors de contexte, etc. Et pourtant c'est ce que nous comprenons à ce moment-là. Comme un client l'a fort bien dit: "Si vous souhaitez que je fasse des progrès, alors commencez où je suis, quelles que soient les différences entre nos deux positions - partez avec moi d'où je suis".

- "Rendez moi acceptable". "Parlez de moi (le client) et de mes qualités d'une façon que je puisse accepter. Ne me cataloguez pas; choisissez bien vos phrases pour parler de moi, de ce que je fais, ce que je ressens, ce que je pense. Ayez de l'humour. Utilisez un langage simple. Reconnaissez mes points positifs et passez sur au moins quelques-uns de mes points négatifs. Aidez-moi à comprendre les normes d'action et de pensée, à reconnaître les façons dont je diffère des normes et les conséquences que cela entraîne. Soyez patient et reconnaissez que j'ai besoin de réussir, tout comme vous. Lorsque vous me parlez, adressez-vous à ma propre personne, pas à celle du dossier."

- "Reprenez toutes mes tentatives de me considérer comme une victime". "Aidez-moi à découvrir qu'il y a des secteurs de ma vie où j'exerce réellement un contrôle et qu'il est possible d'élargir le secteur sur lequel je peux exercer un contrôle. Aidez-moi à voir comment j'exerce ce contrôle, et à voir que certains moyens sont meilleurs que d'autres.

- Ne vous attendez pas à ce que je sois quelqu'un d'autre". "Ne me reprochez pas de manquer ces choses que je ne sais pas faire. Si vous me demandez de faire quelque chose que je ne sais pas faire, alors je ferai quelque chose que je sais faire et vous n'aimerez sans doute pas le résultat. Je ne vais probablement pas me révéler un client parfait et je ne vais pas immédiatement et de bon gré accepter vos solutions parfaites et les plus évidentes. Rappelez-vous, lorsque vous avez trouvé ces solutions, vous aviez probablement quelqu'un d'autre en tête. Mes habitudes et mon expérience de l'échec peuvent être bien ancrées, alors il se peut que vous ayez à travailleur dur. J'espère que vous pourrez trouver une façon de venir vers moi de façon que je puisse aller vers vous et que nous puissions ensemble trouver une meilleure voie pour moi."

Mettre au point un modèle général de counselling, exprimé comme le counselling sociodynamique et reposant sur le principe de l'alliance est mon projet actuel. J'accueille toutes vos réactions, quelles qu'elles soient: négatives, elles me pousseront à la réflexion; positives, elles m'entraîneront à travailler plus dur. Dans un cas comme dans l'autre, le mélange et la comparaison des idées sont pour moi un outil pour produire une meilleure forme de counselling, donc une meilleure forme d'aptitudes humaines.

PRINCIPES ET OBJECTIFS POUR LA CLASSIFICATION NATIONALE DES PROFESSIONS

Lionel G. Dixon
Emploi et Immigration

L'objectif de la nouvelle classification nationale des professions (CNP) est d'offrir un système standard et à jour pour rassembler et comparer les données sur les professions recueillies grâce à une variété de programmes et à de nombreux organismes, et de tirer le parti maximum des statistiques sur les professions.

La nouvelle classification des professions remplacera l'actuelle Classification canadienne descriptive des professions, 1971. Ce remplacement est rendu nécessaire par les problèmes qui ont été clairement mis en évidence dans l'"Enquête des utilisateurs des données sur les professions" effectuée en 1984 par NOACS Research.

Le groupe de base est identifié par un numéro de code à quatre chiffres; à ce niveau de la classification, les utilisateurs ont considéré la nature hétérogène des groupes comme un problème pour:

- les compétences (par exemple, les auxiliaires et les travailleurs spécialisés sont dans le même groupe);
- la spécialisation;
- le niveau de responsabilité (en particulier au sein de la direction);
- le degré de complexité (en particulier au sein de la direction);
- la nature du travail, le genre de tâches accomplies;
- et d'autres facteurs.

Parmi les autres problèmes, on a cité la mention insuffisante des nouvelles professions nées des progrès techniques et d'une plus grande spécialisation, ainsi que le choix de l'industrie comme critère de regroupement.

Le genre de travail accompli constitue le principe de base de la classification, mais pour préciser la nature de la profession, on a tenu compte d'autres facteurs, tels que le matériel et l'équipement utilisés ou fabriqués, les normes satisfaites, les études ou la formation requises, le milieu de travail, les services rendus et la relation avec les autres travailleurs.

Le principe ci-dessus est vague et a entraîné une classification professionnelle problématique dont on a

jugé qu'elle manquait d'homogénéité, même si l'on choisit comme critère le genre de travail accompli. Nous avons donc énoncé d'autres principes généraux pour faciliter la création d'une nouvelle classification.

Ces principes comprennent:

1) Le niveau de compétences

Il faudrait que les plus petits groupes de base de la classification soient homogènes quant au niveau de compétences requises pour accomplir le travail mentionné. Il importe de déterminer le niveau de compétences en tenant compte des études, de la formation et de l'expérience nécessaires pour s'acquitter du travail de manière satisfaisante, ainsi que de la complexité et des responsabilités inhérentes à ce travail particulier.

2) Le type de compétences ou la spécialisation

Les groupes professionnels devraient être définis de façon cohérente quant au type de compétences exigeés. La définition des types de compétences doit tenir compte des connaissances, des aptitudes et des techniques requises pour accomplir le travail et il importe de reconnaître officiellement la spécialisation par la formation axée sur la profession ou par l'octroi d'un permis.

Ceux qui exercent une profession donnée devraient, en général, pouvoir en exercer une autre appartenant au même groupe sans devoir se recycler complètement ou quasi totalement.

3) L'éventuelle polyvalence des compétences

Dans toute la mesure du possible, et en tenant compte de l'expérience pratique et du type de compétences, les possibilités de polyvalence ou d'interchangeabilité des travailleurs devraient être plus grandes au sein des groupes qu'entre les différents groupes.

4) L'industrie

La fréquence d'une profession ne devrait pas, par elle-même, constituer un critère pour former un groupe professionnel. Dans les cas où, après analyse des résultats empiriques, on trouve des variations significatives dans les types de compétences ou la spécialisation, qui sont liées à certains obstacles inhérents à l'employeur et qui empêchent l'embauche libre dans une catégorie professionnelle donnée (comme les dispositions

relatives à l'ancienneté dans les conventions collectives), c'est cette ancienneté qu'il faut prendre en compte pour créer les catégories professionnelles.

5) La taille

Le fait qu'un groupe soit grand ou petit ne constituera pas en soi un critère pour former des groupes professionnels. Il faudra cependant tenir compte, avec les autres facteurs, d'un petit groupe pour empêcher que le système ne devienne trop vaste pour être utile.

La nouvelle classification nationale des professions satisfait non seulement aux exigences énoncées ci-dessus, mais elle doit également représenter la structure professionnelle actuelle de façon réaliste, et la présenter pour qu'elle soit comprise et utilisable. Pour atteindre cet objectif, la classification sera fondée sur des données obtenues par un programme à grande échelle sur des études industrielles, ainsi que par des analyses d'enquêtes sur les questions professionnelles. Cette classification vise tout particulièrement à définir l'univers des emplois, le type et le niveau de compétences qu'ils exigent, les conditions d'exercice et la polyvalence réelle et possible.

Les facteurs utilisés pour former les groupes professionnels seront indiqués clairement pour chaque groupe. Ceci permettra de regrouper les groupes de base selon des niveaux plus précis en étant plus certain de l'homogénéité des résultats que la classification actuelle ne le permet.

La création d'une classification nationale des professions n'est pas simplement un prétexte pour le changement. Son objectif est plutôt de tirer le parti maximum des statistiques sur les professions.

Par conséquent, dans les cas où les groupes actuels de professions sont jugés valables par les utilisateurs, et lorsqu'on peut en prouver la validité de manière empirique, rien ne sera modifié. Ceux qui risquent de rester inchangés sont les groupes professionnels et les groupes techniques qui sont maintenant homogènes.

L'application des principes proposés va probablement entraîner les changements suivants:

- une augmentation du nombre de groupes qui se caractérisent par des niveaux de compétences élevé et moyen;
- une réduction du nombre de groupes qui se caractérisent par des niveaux de compétences bas;
- une tendance à déprendre moins de l'industrie pour la catégorisation des métiers de

l'industrie de fabrication qui font l'objet d'une étude empirique sur la polyvalence des compétences;

- la séparation des auxiliaires d'avec les travailleurs spécialisés et la réduction du nombre de niveaux de compétences mixtes dans les autres groupes;
- une augmentation générale (encore inconnue mais limitée par des considérations à la fois empiriques et opérationnelles) du nombre de groupes au niveau le plus bas du regroupement;
- la rédution du nombre de professions comprises dans les groupes résiduels ou NEC.

Il ne faudra pas négliger le problème important que pose la continuité des données sur les professions. La possibilité de créer des liens entre les deux classifications en recodant les réponses sur les professions obtenues au recensement est actuellement à l'étude.

TEST DE CONNAISSANCES POUR CANADIENS ADULTES

James Breeze, Harcourt
Brace, Jovanovich, Canada
Toronto (Ontario

Ralph Kellett, Division du développement du counselling d'emploi
Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada
Ottawa (Ontario)

Historique de l'élaboration du test

Emploi et immigration Canada (EIC), comme les autres acheteurs de cours de formation pour adultes, tente depuis de nombreuses années d'améliorer sa sélection de clients pour les cours normaux et les cours hautement spécialisés. À cette fin, EIC a préparé, à l'usage de ses conseillers, un livre-guide sur le processus de sélection et de placement pour les programmes de formation en établissement. Le guide présente en détail un système étape par étape qui permet de préciser la situation actuelle d'un client, de fixer ses objectifs professionnels, de cerner son besoin de formation et le type de cours dont il a besoin, et finalement d'analyser son potentiel de réussite en ce qui concerne sa formation en vue de trouver ultérieurement un emploi rémunéré dans le domaine visé. Pourtant, même lorsque toutes les mesures du guide ont été suivies, l'observation a révélé que de nombreux stagiaires étaient placés au mauvais niveau d'un programme de formation (par exemple, dans les cours préparatoires à la formation professionnelle - CPFP) et que certains d'entre eux n'étaient sélectionnés pour la formation professionnelle que pour finalement abandonner, par manque de certaines compétences intellectuelles élémentaires.

Dans les rapports annuels sur la formation publiés par EIC pour les années 1981-1982 et 1982-1983, on peut voir que le Programme de formation en établissement enregistre régulièrement un taux d'"abandon" allant jusqu'à 20 %. L'abandon est défini simplement par l'impossibilité d'un stagiaire parrainé par EIC de terminer le programme de formation recommandé et payé. Si l'on traduit cela en chiffres de dépenses directes du gouvernement, un taux de 20 % d'abandon représente une perte sur investissement pour le contribuable canadien de quelque 170 millions de dollars par an. Le fait d'abandonner la formation en cours de route fait aussi

des ravages si l'on considère les perturbations familiales, la perte de l'amour-propre et peut-être un chômage prolongé.

Selon une évaluation interne des programmes de formation effectuée par EIC sur une période allant de 1981 à 1983, le problème de l'abandon est essentiellement attribuable au processus de sélection et de recommandation en vigueur à EIC des candidats aux cours de formation. Il est bien sûr reconnu que de nombreux stagiaires abandonnent un programme en raison de difficultés financières, de problèmes familiaux ou d'une perte de motivation. Il est aussi bien connu que certains bureaux locaux d'IEC placent des candidats dans les cours de formation simplement pour remplir le quota de "places" achetées, quels que soient leurs compétences réelles ou leur désir de réussir. Ce sont là des secteurs où EIC doit prendre des mesures pour améliorer la gestion du programme de formation si l'on veut réduire le gaspillage annuel de 170 millions de dollars mentionnés ci-dessus. Mais l'évaluation du programme de formation concorde également avec ce qu'un grand nombre d'établissements de formation, de ministères ou d'organismes provinciaux rapportent à EIC depuis de nombreuses années, à savoir qu'un nombre important de candidats parrainés par le gouvernement fédéral abandonnent la formation en cours de route ou échouent parce qu'ils n'ont pas les compétences intellectuelles élémentaires nécessaires pour réussir.

Tandis que les conseillers d'EIC disposaient d'un livre-guide sur la sélection et la recommandation de candidats au programme de formation, ils ne possédaient pas tous les instruments nécessaires pour évaluer convenablement les compétences intellectuelles des clients adultes d'EIC. Pour s'assurer de ce fait, certains Centres d'emploi du Canada (CEC) ont utilisé à la fois des tests de connaissances élaborés localement, et des tests normalisés à l'échelle du pays pour permettre de déterminer le niveau intellectuel des candidats. Les tests comme le Test of Adult Basic Education (TABE), le Canadian Achievement Test (CAT) et le Canadian Test of Basic Skills (CTBS) étaient couramment utilisés, souvent avec un succès apparent. Malheureusement, presque tous les instruments utilisés par les CEC ou par leurs partenaires dans le domaine de la formation ont été mis au point à partir de contenus et d'objectifs d'apprentissage tirés des programmes du jardin d'enfants à la 12e année des dix provinces, ou des programmes des écoles élémentaires et secondaires américaines. Essentiellement, le contenu des tests n'était (et n'est toujours) pas compatible avec les

objectifs d'enseignement à des adultes. Lorsque des normes pour adultes existaient, elles étaient dégagées en ajustant empiriquement le rendement des adultes sur le contenu des tests de niveau scolaire et le rendement des enfants (pour qui les tests avaient été préparés et à qui le contenu convenait) du jardin d'enfants à la 12e année.

On en est arrivé à la conclusion que, pour mesurer avec justesse et précision le niveau fonctionnel de connaissances de la clientèle d'EIC dans des secteurs spécifiques, comme la langue ou les mathématiques, il fallait probablement utiliser un nouvel instrument. Ce jugement s'appuyait sur le fait qu'il vaudrait mieux obtenir des mesures valides et fiables du niveau de connaissances des canadiens adultes dans des secteurs importants pour la formation nationale et le perfectionnement des compétences en utilisant un instrument qui reflète précisément le contenu de la formation et les expériences de vie des adultes au Canada. On a donc pensé qu'il faudrait élaborer une nouvelle batterie de tests "à partir de zéro", dont les articles seraient tirés de secteurs correspondant à la vie des canadiens adultes et à la formation des adultes.

Tandis qu'EIC recherchait une batterie de tests de connaissances dont les articles refléteraient la vie et les expériences de formation des canadiens adultes, des agents principaux de "Harcourt, Brace, Jovanovich, Canada" qui représente The Psychological Corporation, ont rencontré des fonctionnaires des services de l'emploi d'EIC dans le but d'analyser différents tests proposés actuellement par The Psychological Corporation. EIC a signalé qu'il faudrait qu'une personne du secteur privé construise un test de connaissances qui satisfasse au minimum aux exigences d'EIC pour mesurer le rendement fonctionnel du canadien adulte. Ce test devait être utilisable en vue de sélectionner et de recommander les candidats pour le programme de formation, et peut-être ultérieurement en vue des recommandations et de l'orientation professionnelle. EIC et "Harcourt, Brace, Jovanovich, Canada/The Psychological Corporation" se réunirent plusieurs fois par la suite et ces réunions donnèrent lieu à la production d'un premier prospectus pour l'élaboration du test, suivie de l'impression du prototype d'une batterie de tests (en anglais uniquement). The Psychological Corporation avait alors convenu que si la version anglaise recevait une audience suffisamment large, la société élaborerait une version parallèle en français.

Ce qui a été fait - Une nouvelle approche pour élaborer un test

Dès le début, The Psychological Corporation avait convenu qu'elle élaborerait la batterie de tests, entièrement à ses frais, pour répondre aux besoins d'EIC pour autant que celle-ci collaborerait à l'élaboration de l'instrument en fournissant un "contenu" (un programme de base), coordonnerait et encouragerait les informations fournies par d'autres utilisateurs potentiels de la batterie finale de tests. Il était clair que l'un et l'autre étaient conscients de l'importance d'en arriver à une batterie de tests s'appliquant au groupe le plus large possible d'adultes concernés par les problèmes d'alphabétisation, de rattrapage scolaire, et de formation normale ou hautement spécialisée. Il fut ainsi décidé d'entreprendre l'élaboration de ces tests comme une aventure de collaboration engageant des adultes et des personnes travaillant dans le domaine de l'éducation permanente et de la formation partout au Canada.

En s'appuyant sur quelques programmes de base, comme la publication sur les "capacités générales" que lui avait fournie EIC, The Psychological Corporation a produit une première version. Ce prototype fut revu par des spécialistes de tests et des coordonnateurs du programme de formation d'EIC, à Ottawa et dans chaque province. Il fut ensuite révisé, tant et si bien que l'édition présentée plus tard à divers utilisateurs potentiels dans tout le pays avait déjà subi une importante mise au point. Pourtant, même le prototype de seconde génération n'était pas destiné à devenir la formule finalisée. En fait, il a été produit pour montrer ce qu'EIC et la société entendaient par "une batterie de tests de connaissances reflétant la vie et les expériences de formation des canadiens adultes". Le but était d'obtenir de nombreuses informations de la part d'utilisateurs potentiels à partir desquelles on imprimerait une version modifiée qui serait ultérieurement normalisée en collaboration avec les mêmes utilisateurs potentiels.

Nous sommes parvenus à cette méthode assez unique pour construire un test, c'est-à-dire faire participer tous les utilisateurs cibles possibles à la révision et à la présentation des articles, en organisant une série de réunions et d'ateliers entre octobre et décembre 1985, en différents endroits du pays. Chaque fois, les participants révisaient en détail le contenu et la présentation du prototype. Ensuite, nombreux étaient ceux qui nous envoyaient des remarques et des recommandations écrites pour améliorer la batterie de

tests de façon qu'elle réponde plus spécifiquement à leurs besoins concernant les recommandations et la sélection pour les programmes d'éducation et de formation. Pour terminer, des sessions se sont déroulées dans neuf provinces, en présence de plus de 150 éducateurs et personnes chargées de la formation d'adultes représentant plus de 75 organismes d'éducation ou de formation, ou de ministères provinciaux. La société disposait de suffisamment d'informations pour réviser et changer la présentation de plus de 75 % du prototype du test.

L'étape suivante du processus d'élaboration a été d'administrer les tests de base (ou les sous-tests de la batterie) à des adultes en formation et aux candidats aux programmes d'éducation ou de formation, dans le but d'obtenir des données normatives. Nous espérons pouvoir rassembler ces données normatives ultérieurement en 1986, et pouvoir publier une première édition complète de la batterie de tests au début de 1987.

Qui est The Psychological Corporation?

The Psychological Corporation est le plus ancien éditeur de tests psychologiques, d'instruments de mesure et d'évaluation. Créée en 1921, The Psychological Corporation a une longue et éminente expérience d'élaboration de tests dans le domaine psychologique, pédagogique et industriel.

La société a produit des tests reconnus dans le monde entier, comme ceux dont nous donnons la liste ci-dessous.

Domaine psychologique

- Échelle d'intelligence pour enfants de Weschler - Révisée
- Échelle d'intelligence pour adultes de Wescler - Révisée
- Échelles de développement de l'enfant de Bayley
- Échelles d'aptitudes infantiles de McCarthy
- Échelles d'intelligence pour enfants de Catell

Domaine pédagogique

- Tests différentiels d'aptitudes
- Tests de connaissances de Stanford
- Examen de l'apprentissage de base des adultes
- Tests d'aptitudes scolaires de Otis Lennon
- Tests de connaissances Metropolitain

Domaine industriel

- Mesure de la pensée critique de Watson-Glaser
- Test de compréhension mécanique de Bennett
- Test de classification du personnel de Wesman
- Tests courts pour déceler vers quels emplois se diriger
- Test de dactylographie pour les entreprises

The Psychological Corporation ne cesse de rechercher et d'élaborer, à partir de l'expérience, des matériaux de tests prévus pour des applications spécifiques et générales.

Contenu et présentation de la batterie de tests

Pour construire le Test de connaissances pour canadiens adultes (TCCA), nous avons pensé administrer les tests à des clients-travailleurs des CEC, réputés posséder les "conditions requises" de parrainage pour les programmes de formation d'EIC (en établissement et dans l'industrie). Sachant que dans de nombreux CEC, c'est l'organisme ou l'établissement coopératif qui procède à la sélection et au placement des candidats (qui ne sont pas autrement admis selon la loi), nous avons structuré le test afin d'en faciliter l'utilisation par les conseillers, les secrétaires généraux et les bureaux d'admission des collèges communautaires, des écoles professionnelles et des établissements techniques. Ainsi, son administration prévoit, principalement, le passage simultané des tests par des personnes qui peuvent suivre (par exemple en lecture) à n'importe quel niveau entre la 5e et la 12e année. Les tests destinés au niveau de la 1ère à la 4e anée exigent une administration différente. Nous avons estimé que le temps total nécessaire pour administrere la batterie (les sous-tests de base) peut aller de 1-1/2 heure pour ceux dont les résultats se situent au bas de l'échelle, à 3-1/2 heures pour ceux situés en haut. En d'autres termes, il est possible de faire passer les tests à un échantillon de clients (en ce qui concerne le niveau fonctionnel de connaissances) dans la même salle et en même temps, le tout en une demi-journée. En concevant les tests, tout a été fait pour qu'ils puissent être administrés, corrigés et interprétés facilement.

Outre la facilité d'administration, ces tests ont été élaborés pour satisfaire aux critères suivants.

a) Le contenu devait être approprié, quant à la difficulté et au sujet, à des adultes dont le

niveau de compétences se situait entre la 1ère et la 12e année. Le vocabulaire, le matériel de lecture et les situations présentés tendaient à être semblables à ceux que les adultes rencontrent généralement dans leur vie privée et professionnelle.

b) Le contenu devait être approprié à des canadiens adultes. Toutes les références géographiques sont canadiennes et nous avons convenu d'adopter l'orthographe canadienne.

c) Les tests devaient observer d'aussi près que possible les règles du système métrique et du système international (SI). Nous avons utilisé exclusivement les unités de mesure métriques. Les directives du SI pour la numération ont également été respectées; nous avons toutefois fait une exception en proposant un certain nombre de problèmes comportant des fractions élémentaires car l'aptitude à travailler avec des fractions est comptée comme une des "aptitudes générales" importantes. Nous avons admis la nécessité pour les employés, dans de nombreux domaines, de continuer à pouvoir travailler avec des fractions même si la numération décimale devient la forme préférée de l'expression numérique.

d) Le test devait mesurer les aptitudes qui sont importantes pour la sélection et la formation professionnelle. À cet égard, le contenu des articles était tiré de publications sur les "aptitudes générales" de la CEIC (en particulier la liste des groupes de base) et de plusieurs profils de compétences pour le programme de formation TRAC. Les aptitudes mesurées tombaient dans le domaine des mathématiques, des communications, des sciences et de la compréhension mécanique.

Dès le début, nous avons également précisé qu'il serait nécessaire de posséder une version pouvant être corrigée par ordinateur (résultats lus par lecteur optique, calculés et imprimés au lieu même où le test était passé). De plus, The Psychological Corporation et EIC pensaient qu'il faudrait proposer, peu de temps après la sortie du test version papier-crayon, une autre version du TCCA qu'il soit possible d'administrer par micro-ordinateur. La notation générale, le rapport et le

logiciel de recueil des donées devraient être prêts en 1987.

Pour satisfaire à tous les critères précédemment indiqués, le Test de connaissances pour canadiens adultes (TCCA) a été construit pour mesurer les connaissances sur trois niveaux qui se chevauchent. Un test de routage permet de préciser le niveau approprié auquel une personne passera le TCCA. Nous présentons ci-dessous le test de routage et chaque sous-tests pour les trois niveaux.

Test de routage

Ce test est utilisé pour décider auquel des trois niveaux du TCCA sera testée la personne. Pour les personnes dont les résultats au test de routage sont très bas, il pourra s'avérer utile d'avoir recours à des formes d'évaluation différentes du test papier-crayon tel que le TCCA. Le test de routage comprend des articles verbaux et numériques. Toutefois, tous les articles se présentent sous la même forme simple et ce test nécessite un minimum d'aptitude à la lecture (à l'exception de la lecture même des articles).

Bien que le test de routage soit bref - il ne demande qu'un quart d'heure - il donne un résultat suffisamment précis pour pouvoir déterminer le niveau approprié de passage du TCCA. Le test de routage devra être substantiellement allongé (peut-être d'au moins trois fois sa longueur actuelle) si l'on veut qu'il fournisse des résultats relativement fiables quant aux aptitudes, même dans la limite de deux ou trois larges secteurs d'aptitudes. Pour cette raison, nous avons limité la longueur du test de routage pour qu'il permette simplement d'assigner le niveau de passage du TCCA. Le test de routage est imprimé sur deux feuilles de réponse à notation rapide (il n'y a pas de livret de test séparé). Ces feuilles de réponse contiennent des carbones et peuvent être notées manuellement très rapidement et facilement sans avoir recours à des réponses-clés ou à des grilles séparées.

Livrets de tests

Les trois niveaux du TCCA sont les niveaux A, B et C. Ils recouvrent grossièrement les niveaux scolaires suivants : de la 1ère à la 4e année, de la 5e à la 8e année et de la 9e à la 12e année. Les niveaux A, B, et C comprennent les cinq mêmes sous-tests élémentaires : vocabulaire, lecture, orthographe, calcul et résolution de problèmes. Il est également possible d'avoir un

sous-test de compréhension mécanique pour les trois niveaux. De plus, le niveau C offre deux sous-tests facultatifs supplémentaires : sciences et usage linguistique. Nous résumons dans le tableau ci-dessous le contenu des trois niveaux.

FIGURE 1

Niveau scolaire	Niveau A 1ère-4e	Niveau B 5e-8e	Niveau C 9e-12e
Sous-tests élémentaires			
Vocabulaire	X	X	X
Lecture	X	X	X
Orthographe	X	X	X
Calcul	X	X	X
Problèmes	X	X	X
Sous-tests facultatifs			
Compréhension mécanique	X	X	X
Sciences			X
Usage linguistique			X

Niveau A. À ce niveau, les candidats inscrivent leurs réponses directement dans le livret de tests (pour tous les tests à l'exception de celui de compréhension mécanique) de façon à éviter des erreurs de transfert. Les instructions et les articles des tests sont dictés puisqu'ils sont enregistrés sur une cassette normale. Le sous-test de vocabulaire met l'accent sur les notions et les termes appropriés à la vie quotidienne des adultes. Le sous-test de lecture compte de nombreuses illustrations pour s'assurer de sa bonne assimilation et pour maintenir l'intérêt; là encore, le contenu des articles est orienté vers l'expérience courante des adultes (nous donnons en annexe A quelques articles à titre d'échantilon). Pour le sous-test de calcul, les candidats inscrivent leurs réponses aux problèmes de calcul; c'est le seul sous-test du TCCA qui n'utilise pas exclusivement la formule à choix multiple. Le sous-test de résolution de problèmes propose des types de problèmes mathématiques que des adultes sont susceptibles de rencontrer; il est suffisamment illustré pour que la lecture soit réduite au minimum.

Bien que la difficulté du sous-test de compréhension mécanique soit adaptée aux candidats du niveau A. Par contre, les candidats qui désirent le passer reçoivent un livret séparé qui ne contient que ce sous-test. En raison du fait que ce sous-test de compréhension mécanique nécessite de nombreuses pages mais constitue une partie facultative de la batterie, il est souhaitable de le conserver séparé du livret ordinaire du niveau A.

Niveau B. À ce niveau, nous utilisons des feuilles de réponses séparées pouvant être soit notées rapidement soit corrigées en machine. Le niveau B comprend les mêmes sous-tests que le niveau A. Les sous-tests de lecture et de résolution de problèmes sont moins illustrés que ceux du niveau A; toutefois, l'accent est toujours mis sur des sujets appropriés à des adultes. À ce niveau, le test de calcul est un test à choix multiple. Le test de compréhension mécanique figure dans le livret de tests, comme sixième sous-test.

Niveau C. À ce niveau également, nous utilisons des feuilles de réponses séparées pouvant être soit notées rapidement soit corrigées en machine. Outre les six sous-tests des niveaux A et B, le niveau C comprend un sous-test facultatif de sciences qui couvre les points essentiels de biologie, de physique et de conception expérimentale, ainsi qu'un sous-test d'usage linguistique qui mesure les aptitudes de référence, les connaissances grammaticales, structure de phrase, ponctuation, organisaton des idées (nous donnons en annexe B quelques articles à titre d'échantillon). Comme dans le niveau B, le sous-test de compréhension mécanique figure dans le livret de tests de niveau C. La version de ce sous-test au niveau est différente de celle du niveau B, mais reste de difficulté égale.

Chronométrage

À l'exception du test de routage, chaque sous-test est limité dans le temps. Puisque les cinq sous-tests élémentaires sont nouveaux, nous ne savons pas en combien de temps ils pourront se passer. Nous fixerons pourtant des limites telles que pratiquement tous les candidats pourront le terminer dans le délai impartir. Le TCCA est conçu totalement comme un test de niveau, non comme un test de vitesse.

Opportunité des articles des tests

Comme nous l'avons déjà expliqué, la plupart des articles qui constituent chaque sous-test du prototype existant du TCCA sont nouveaux et ont été construits pour

refléter le programme de formation et la vie d'adultes au Canada. Bien que les articles aient été évalués par des "spécialistes" et analysés statistiquement après avoir été soumis à l'essai, nous ne sommes pas sûrs que ces mesures aient empêché des partis-pris culturels et régionaux d'apparaître de façon évidente dans le contenu et la présentation. Pour résoudre ce dernier problème, nous avons demandé aux participants aux consultations régionales tenues entre octobre et décembre 1985 d'analyser en détail le prototype avant la consultation pour pouvoir effectuer une critique de l'opportunité (ou de la justesse) des articles pour les divers groupes culturels canadiens et pour les habitants de toutes les provinces du Canada. Nous avons retiré de cette opération des informations considérables sur la pertinence des articles, puis ultérieurement, des remarques écrites par certains éducateurs et formateurs parmi les 150 et plus engagés dans le processus.

Les articles des tests seront modifiés ou remplacés selon les critiques et les suggestions reçues jusqu'à présent, afin de convenir davantage à chaque sous-groupe culturel et régional du Canada. Nous donnons ici quelques exemples des types de changements opérés pour éviter des partis-pris culturels ou régionaux.

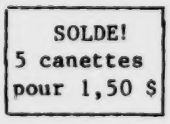
Dans le sous-test de vocabulaire du prototype, nous avions proposé l'article suivant:

Pour faire un feu de bois, vous avez besoin

- de charbon de bois
- de cendres
- de petit bois.

La réponse correcte est le troisième choix proposé "petit bois". Pourtant, à Terre-Neuve, les participants ont expliqué qu'il existe un terme régional et que le terme proposé dans le test leur était inconnu. Ils ont ajouté que la plupart des Terre-Neuviens n'éprouveront pas le besoin de petit bois pour allumer un feu car la pratique courante est d'utiliser du kérosène. Ainsi vous "pourriez utiliser" du petit bois, mais ce dernier n'est presque pas "nécessaire".

Les participants de Terre-Neuve ont également contesté l'article ci-dessous tiré du sous-test de résolution de problèmes:



Combien coûte une canette?

- 25 ¢
- 30 ¢
- 35 ¢
- Aucun de ces prix

Ils ont dit que bien que la réponse correcte puisse sembler être 30 ¢, il est rare que l'on puisse acheter une canette à l'unité dans le cas de solde d'un lot pour le montant exact obtenu en divisant le prix global par le nombre d'unités offertes. Dans le cas cité, ils ont pensé que le magasin ferait probablement payer 35 ¢ ou même 40 ¢ si on pouvait n'en acheter qu'une. Ils ont en outre ajouté que vous NE POUVEZ PAS acheter 5 canettes de quoi que ce soit à Saint-Jean (Terre-Neuve) pour 1,50 $ à moins que les canettes ne soient vides.

Développement de la batterie de tests

Outre le nombre impressionnant de propositions de changements ou de suppressions à apporter au prototype, les participants aux différentes consultations ont insisté pour que la batterie de tests comprenne un nombre de prolongements possibles, nécessaires pour mieux permettre aux éducateurs et aux formateurs des différents établissements ou organismes gouvernementaux de sélectionner et de placer correctement les candidats pour les cours de formation. The Psychological Corporation va donc envisager d'ajouter les sous-tests suivants comme éléments facultatifs à la batterie:

- un test de compréhension des mots entendus visant les personnes ayant un niveau équivalent à celui de la 1ère à la 5e année;
- un test de mathématiques supérieures (niveau C+) qui comprendrait de la trigonométrie, des équations quadratiques, les graphiques, les vecteurs et les matrices;
- un test de sciences supérieures (niveau C+) qui comprendrait de la physique, des éléments d'électricité et d'électronique, de la chimie.

Normes des tests

Selon la méthode classique d'élaboration de tests, on précise d'abord la population cible qui utilisera les tests, puis on délimite la composition de l'échantillon des sujets provenant de cette population qui fourniront les données normatives pour les tests. Le processus est

relativement simple lorsqu'on traite avec une population d'écoliers (du jardin d'enfants à la 12e année) dans une province donnée, ou même dans plusieurs provinces, parce qu'il est possible de définir la population cible assez précisément. Il n'est pourtant pas simple de donner une description claire et concise des canadiens adultes qui entreprennent une éducation permanente sous une forme ou sous une autres, une formation théorique ou professionnelle au cours de leur existence. À la vérité, ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, il n'est pas même possible de définir un programme commun de formation ou d'éducation des adultes pour l'ensemble du pays. Ainsi, en termes pratiques, la méthode classique pour sélectionner un "échantillon de normes" pourrait bien conduire, dans le cas du nouveau TCCA, à l'établissement de normes erronées étant donné l'impossibilité de définir avec précision la population des adultes en formation.

Une autre méthode possible pour obtenir un échantillon de sujets à qui on administrerait la nouvelle batterie de tests dans le but de fixer des "normes", consiste à inviter tous les utilisateurs potentiels du TCCA à participer au processus de normalisation. De cette façon, les collèges communautaires, les établissements techniques, les écoles professionnelles, les organismes d'éducation permanente, les écoles privées techniques et les établissements privés, ainsi que les bureaux gouvernementaux, provinciaux ou fédéraux, responsables de la sélection et du placement des adultes dans les cours de formation, administreraient la nouvelle batterie à leurs élèves ou clients venant de terminer un cours, et aux futurs candidats en formation. L'objectif serait d'inclure dans l'"échantillon de référence" le maximum d'adultes inscrits ou candidats à des cours de formation dans tout le Canada en 1986.

Après l'administration de la batterie de tests à tous les sujets adultes possibles au Canada pendant une période de trois ou quatre semaines, peut-être en octobre 1986, on pourra fixer les normes des tests et décrire le groupe échantillon sur lequel les normes seront fondées. En effet, le "groupe de référence" est défini après le passage du test et non pas avant. L'application de la batterie de tests avec ses normes sera ainsi limitée aux élèves ou clients qui correspondent au groupe de référence. À partir des premières réactions des participants aux consultations d'octobre à décembre 1985 sur le TCCA, un minimum de 10 000 sujets inscrits ou candidats à des cours de formation dans plus de 50 collèges, établissements ou écoles dans 9 provinces du Canada pourraient être inclus dans le groupe de référence.

Jusqu'à maintenant la décision sur le type de normes devant être fixées pour le TCCA n'a pas encore été prise. Initialement, EIC était soucieux d'éviter la pratique traditionnelle de se référer aux équivalences de niveaux scolaires, car ceci aurait été à l'encontre de la philosophie sous-jacente à la construction d'une batterie de test de connaissances uniquement destinée à des canadiens adultes à partir du contenu des cours de formation et des expériences de vie des adultes en question. Pour chaque sous-test et pour les domaines des sous-tests ayant un contenu identifiable, nous avons préféré utiliser les résultats de stanines, les rangs centiles et les échelles. Manifestement, nous avons besoin de résultats fondés sur les normes pouvant être utilisés pour diagnostiquer les difficultés, indiquer une nécessité de rattrapage et offrir les moyens de juger d'une inscription et d'un placement à un niveau donné.

Pendant le processus de consultation avec les utilisateurs potentiels d'un test de connaissances pour adultes, on a fortement insisté sur l'inclusion de normes équivalentes au niveau scolaire. Si des tables de conversion pour les équivalents des niveaux scolaires constituent une partie du TCCA, elles correspondront à toutes les années couvertes par le contenu des tests (pour l'instant, de la 1ère à la 12e année). En d'autres termes, le TCCA ne pourrait être interprété en remplacement des tests de General Education Development (GED), dont le but et le contenu sont considérablement différents.

Résumé

EIC, comme les autres acheteurs de cours de formation pour adultes, tente d'améliorer sa sélection de clients pour les cours normaux et les cours hautements spécialisés. Les établissements de formation et les organismes gouvernementaux des provinces ont fait savoir à EIC que de nombreux candidats parrainés par le gouvernement fédéral abandonnent leur formation en cours de route par suite du manque de certaines compétences intellectuelles élémentaires nécessaires à la réussite. Bien qu'un certain nombre d'instruments aient été utilisés dans le passé par les CEC et les divers établissements de formation pour permettre de déterminer le niveau d'aptitude intellectuelle des clients désirant être recommandés pour une formation, aucun ne s'est avéré totalement satisfaisant.

Au cours des dix-huit derniers mois, The Psychological Corporation a entrepris, à ses propres frais mais avec la collaboration et les encouragements

d'EIC, d'élaborer une batterie de tests visant à rendre compte du niveau fonctionnel de connaissances des canadiens adultes. L'idée sous-jacente à l'élaboration de ce test était d'obtenir des mesures valides et fiables du niveau de connaissances des canadiens adultes dans des secteurs importants pour la formation nationale et le perfectionnement des compétences, ce à quoi on parviendrait si l'instrument utilisé reflétait précisément le contenu des programmes de formation pour adultes au Canada. Ainsi, la société a commencé à élaborer "à partir du bas de l'échelle" un instrument entièrement nouveau, avec de nouveaux articles de tests tirés de secteurs correspondant à la vie des canadiens adultes et à la formation des adultes, à la suite de quoi elle a sorti un prototype de batterie de tests (en anglais uniquement). Aussitôt que la version anglaise des tests recevrait une audience suffisamment large, la société élaborerait une version parallèle en français.

L'objet du prototype était d'avancer un peu plus vers l'élaboration d'un test dont le contenu et l'administration satisferaient les besoins des CEC, des ministères et des organismes gouvernementaux des provinces, et d'autres établissements canadiens testant des adultes afin de déceler leurs aptitudes professionnelles. Ultérieurement, de nombreuses informations furent recueillies auprès d'utilisateurs potentiels d'une batterie de tests telle que celle représentée par le prototype, au cours d'une série de consultations qui eurent lieu dans tout le Canada d'octobre à décembre 1985. À partir de ces informations, des modifications ont été apportées au test dont l'édition finale sera normalisée en collaboration avec les derniers utilisateurs, dans le courant de 1986. On prévoit que ce test sera dans le commerce au début de 1987.

ANNEXE A

ARTICLES ÉCHANTILLONS
SOUS-TESTS COMMUNS À TOUS LES NIVEAUX

VOCABULAIRE

17. Votre nom tel que vous l'écrivez est votre

- certificat
- signature
- résidence

19. Lorsque vous devez quelque chose à quelqu'un, vous avez

- un bonus
- une dette
- un reçu

LECTURE

REGISTERED NURSES

NEEDED

— ALL SHIFTS — to staff new 40-bed unit. Must have at least two years' experience.

BENEFITS INCLUDE:

- Excellent salary, fully paid hospitalization, dental vision care
- Four weeks' vacation after first year (may accumulate to 12 weeks)
- Paid life insurance
- Opportunity to advance to supervisory position
- Free parking in lighted, attended lot

Apply in person,
9 a.m. — 4 p.m., Mon. — Fri.

Bridgewater General Hospital
1100 Clifton Rd.
Highway 35 - Clifton Exit

1. L'hôpital offre aux infirmières

   a. la jouissance d'une bibliothèque
   b. un service de blanchisserie
   c. une aide pour le travail de bureau
   d. un stationnement sûr

2. Cette annonce indique

   f. le nombre d'infirmières désiré
   g. le nombre de jours de maladie
   h. l'expérience nécessaire
   i. le salaire mensuel

ORTHOGRAPHE

2. . à franciser
   .
   .
   .

CALCUL

8. . 7 258
   + 694

   f. 7 842
   g. 7 942
   h. 7 952
   j. 8 952
   k. Aucune des réponses ci-dessus

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

5.

Salaire = 4 $ de l'heure
Semaine de travail de 40 heures

Combien de la personne gagnera-t-elle en une semaine?

- 40 $
- 44 $
- 140 $
- Aucune des réponses ci-dessus

ANNEXE B

ARTICLES ÉCHANTILLONS
SOUS-TESTS UNIQUES AU NIVEAU C

SCIENCES

9. Quelle est la meilleure méthode pour garder un feu allumé?

   a. Refroidir la substance qui brûle
   b. Alimenter le feu en oxygène.
   c. Retirer le combustible du feu.
   d. Verser du sable sur le feu.

10. Les branchies du poisson ont la même fonction qu'un des organes de l'être humain. Lequel?

   f. L'estomac.
   g. Le coeur.
   h. Les poumons.
   j. La bouche.

USAGE LINGUISTIQUE

Instructions

Pour chaque question, quatre phrases expriment la même idée. Lisez chaque phrase et voyez quelle est celle qui exprime le mieux l'idée. Cochez ensuite l'espace de votre feuille de réponses qui correspond à la phrase que vous avez choisie.

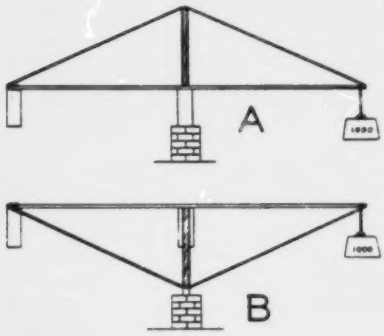
13. a. Nous avons appelé deux fois, mais il n'y a pas eu de réponse.
   b. Appelant deux fois, il n'y a pas eu de réponse.
   c. Nous n'avons pas eu de réponse, appelant deux fois.
   d. Nous, n'obtenant aucune réponse, avons appelé deux foix.

   A À l'hôpital, Pierre a été traité pour des coupures sans gravité.
   B Puis on l'a autorisé à sortir.
   C Son voisin s'est précipité à l'intérieur pour appeler l'ambulance.
   D En peignant la maison, Pierre est tombé de l'échelle.

43. Dans ce paragraphe, quelle est la phrase qui devrait être la <u>première</u>?

a. Phrase A
b. Phrase B
c. Phrase C
d. Phrase D

RAISONNEMENT MÉCANIQUE



36

De quel côté la planche supportera-t-elle le poids le plus lourd? (En cas d'égalité, indiquez C.)

LE BÉNÉVOLAT: UN CHEMIN VERS L'INTÉGRATION

Sue Van Iterson
Bureau central des bénévoles
Ottawa

J'ai la ferme conviction que le bénévolat est une expérience utile pour la plupart des clients et j'aimerais vous parler de notre programme visant à intégrer les handicapés par des problèmes psychiatriques.

Le bénévolat peut aider une personne à choisir une orientation professionnelle; il peut lui permettre de faire un choix particulier ou peut offrir l'expérience à partir de laquelle chercher un emploi rémunérateur. Pour d'autres, les activités bénévoles peuvent compléter le travail professionnel en offrant une certaine satisfaction d'un but atteint qu'elles ne trouvent pas au cours de leurs activités rémunérées.

Le rôle clé du Bureau des bénévoles est de recruter des bénévoles et de les référer à des organismes qui ont fait des demandes précises. En 1985, nous avons recommandé environ 2 000 bénévoles et servi plus de 300 organismes de toutes sortes. De plus, nous offrons des possibilités de formation pour les directeurs de programmes de bénévoles et pour les membres des conseils d'associations à but non lucratif, et nous développons le bénévolat dans toute la région d'Ottawa-Carleton. Nous sommes financés par Centraide et recevons également d'autres subventions pour des projets spécifiques.

Le Bureau sert tout un éventail de personnes: étudiants, retraités, chômeurs, personnes à la maison, ouvriers à temps partiel et employés à temps plein. En fait, la plus grande proportion des personnes qui nous sont adressées ont un emploi à temps plein.

Les bénévoles avec qui je travaille sont ceux qui, handicapés par des problèmes affectifs ou psychiatriques, désirent s'intégrer dans la collectivité, généralement dans le but de trouver un emploi rémunéré. Pour eux, le bénévolat est un test décisif, de leur aptitude personnelle à travailler dans la collectivité et de l'aptitude de la collectivité à leur offrir des rôles significatifs.

Un sondage, effectué en 1980 par Statistique Canada, a révélé que 2,7 millions de Canadiens en âge de travailler (soit 15 pour cent) faisaient du bénévolat organisé. L'engagement moyen était de 2,9 heures par semaine.

Voyons l'éventail de ce que font les bénévoles: travail de bureau, travail qualifié ou non spécialisé, travail avec les personnes de tous âges, activités physiques et de loisirs, travail administratif. Les possibilités sont illimitées: lever les fonds, conduire une voiture, faire la lecture, conseiller, peindre, jardiner, résoudre des problèmes, pour n'en nommer que quelques-unes. Au Bureau, nous avons défini neuf catégories dans lesquelles les volontaires travaillent:

I. Les associations, y compris celles qui s'occupent des questions environnementales, internationales et d'intérêt public.
II. Les garderies.
III. Le secteur pédagogique.
IV. Les personnes handicapées.
V. Les hôpitaux et les soins médicaux.
VI. La justice et les services correctionnels.
VII. Les loisirs.
VIII. Les personnes âgées.
IX. Les services sociaux.

Quelles sont les raisons qui poussent les personnes à faire du bénévolat? En voici quelques-unes:

- Être utile
- Essayer un métier
- Rencontrer des personnes
- Apprendre une technique
- Donner de son temps à la collectivité
- Avoir un sentiment d'appartenance
- Remplir les heures vides
- Développer la confiance en soi.

Voici quelques exemples récents de bénévoles qui sont passés par le Bureau:

- un diplômé en service social qui a travaillé dans une épicerie et qui a voulu acquérir une expérience avec les personnes handicapées avant de commencer à préparer une maîtrise en travail social;
- une maîtresse de maison désirant appliquer son cours d'informatique avant de chercher un travail rémunéré;
- une employée de bureau retraitée désirant aider les autres et parfaire ses connaissances en artisanat;
- la femme d'un diplomate muté dans un pays en voie de développement où elle pourrait avoir

quelque influence si elle apprenait directement à mettre sur pied un groupe de bénévoles pour répondre aux besoins des autochtones;

- un scientifique se sentant coupé du monde;
- un étudiant ayant besoin de l'expérience d'un travail de bureau avant de poser sa candidature pour un travail d'été;
- un malade psychiatrique désirant sortir de sa maison d'accueil.

Certains sont venus de leur propre chef, d'autres, encouragés par un conseiller ou un membre de la famille. Tous voulaient faire un travail bénévole dans la collectivité. Le défi pour vous était de leur trouver une occupation adaptée à leurs besoins.

Voici quelques statistiques qui pourront vous intéresser sur les personnes qui, en 1985, ont fait du bénévolat en passant par le Bureau central des bénévoles.

Statistiques 1985 du Bureau central des bénévoles d'Ottawa-Carleton

TOTAL:	1 972 personnes ont été envoyées dans des organismes
SEXE:	23 % étaient des hommes
SITUATION:	35 % avaient un emploi
	18 % étaient en chômage
	19 % étaient des étudiants
	15 % étaient à la maison
	12 % étaient retraités
ÂGE:	10 % avaient 18 ans ou moins
	55 % avaient de 19 à 35 ans
	20 % avaient de 36 à 54 ans
	11 % avaient de 55 à 64 ans
	4 % avaient 65 ans ou plus

Avec des subventions réduites et un budget restreint, les organismes doivent être de plus en plus ingénieux pour atteindre leurs buts avec des dépenses minimales. (Non que le groupe de bénévoles puisse ou doive supporter le poids des restrictions!) Heureusement, le bénévolat devient de plus en plus populaire car il représente, pour ceux qui y participent, une expérience enrichissante. Il y a beaucoup de personnes au chômage ou ne travaillant pas à temps plein et un nombre de plus en plus grand de retraités encore alertes,

qui suivent un courant général visant à utiliser son potentiel de façon judicieuse. Notre vie et nos collectivités changeant constamment, il y a un roulement prévisible du personnel bénévole et des possibilités constantes d'emplois bénévoles.

Étant donné la concurrence plus vive entre les bénévoles, les administrateurs affinent leurs techniques de direction et améliorent par là la qualité de l'expérience du bénévolat. Nous encourageons une sélection et un recrutement plus soignés, une orientation et une formation meilleures, une évaluation et un suivi permanents, et nous en voyons les bénéfices. Ainsi, le bénévolat est d'autant plus valable pour celui qui en fait l'expérience, et ce à plusieurs niveaux: perfectionnement professionnel, sentiment de réalisation, autoanalyse, curriculum vitae et lettres de référence.

Récemment encore, les personnes handicapées ne faisaient que "recevoir" de la part des bénévoles. Cette situation a changé puisque, de plus en plus, elles s'insèrent dans la vie de la collectivité et mettent leurs compétences à son service. Pour la plupart, les exemples se trouvaient parmi les handicapés physiques, dans une moindre mesure parmi les déficients mentaux, et rarement parmi les handicapés par des problèmes psychiatriques. La plupart de ces derniers se trouvaient dans un établissement ou restaient chez eux. Maintenant, ils sortent et désirent participer à la vie de la collectivité; beaucoup d'entre eux visent même à obtenir un emploi rémunéré. Vous en avez certainement parmi vos clients, qui viennent vous voir pour une orientation professionnelle.

Statistiquement, un Canadien sur huit souffrira, sous une forme ou sous une autre, d'une maladie mentale pour laquelle il aura besoin d'un traitement en hôpital. On estime actuellement qu'entre 10 et 30 pour cent de la population sont atteints d'une maladie mentale quelconque*. La plupart resteront dans la collectivité; d'autres y reviendront après une période d'hospitalisation. Nous savons par expérience au Bureau que certains handicapés par des problèmes psychiatriques considèrent le bénévolat comme une étape pour trouver un emploi rémunéré, tandis que pour d'autres il constitue une fin en soi. L'identité personnelle et l'accomplissement mentionnés plus haut sont ici d'importants éléments.

---

* Statistique Canada, numéro au catalogue SA 2-47/1981, ISBN 0-662-51495-5

Dans les deux cas, l'optique du Bureau est d'être au service de tous, et la difficulté a été de trouver un moyen d'aider les personnes qui ont, dans certains cas, de graves limites, personnes qui peuvent nécessiter un milieu de travail particulier et qui ont besoin - au moins au départ - d'un soutien supplémentaire. Il faut que les coordonnateurs de bénévoles et le personnel des organismes se sachent encouragés et soutenus dans leurs efforts pour accueillir dans leurs programmes les volontaires défavorisés. Nous devons d'abord déterminer l'opportunité de référer un bénévole, lui trouver ensuite un rôle intéressant et choisir l'organisme qui l'acceptera.

De 1981 à la mi-84, le Bureau a servi les clients handicapés avec ses propres ressources qui sont limitées; il a tenté de mettre au point un programme qui leur permette de progresser sur un plan personnel et de contribuer à la vie de la collectivité. Nous avons pensé que, grâce au bénévolat, les personnes handicapées peuvent s'intégrer ou se réintégrer à cette vie communautaire et satisfaire aussi aux exigences de celle-ci.

En septembre 1984, notre projet intitulé "Le bénévolat: un chemin vers l'intégration" a reçu, de la Division des subventions de Santé et Bien-être Canada, des fonds pour fonctionner pendant trois ans. Le personnel comptait au départ trois travailleurs sociaux, un directeur et un secrétaire; nous en sommes maintenant dans notre seconde année et nous avons quatre conseillers bénévoles. La réussite du projet et son financement dépendront d'une soigneuse évaluation de la clientèle et de la méthode utilisée, mais il faudra aussi que les membres de la collectivité veuillent bien le soutenir en offrant des possibilités convenables d'emploi aux bénévoles handicapés qui leur seront adressés et en les encourageant. Pour ce projet particulier, ce sont les personnes ayant un handicap psychiatrique qui constituent la clientèle. Le Bureau continue bien entendu de servir les personnes ayant d'autres handicaps mais sans le soutien et le suivi permanents offerts grâce à ce programme recevant des fonds particuliers.

Le service offert comporte dix étapes.

I. La référence

Elle est faite par les praticiens de santé mentale des clients qui semblent prêts à faire du bénévolat et qui le désirent; ces clients ont eu des conflits affectifs, y compris une maladie psychiatrique reconnue suffisamment grave pour les avoir mis dans l'incapacité,

de façon temporaire ou permanente, d'avoir un emploi rémunéré ou d'être scolarisés à temps plein. Tous reçoivent un traitement mais aucun n'est actuellement malade interne dans un hôpital.

II. La consultation

La consultation avec le praticien de santé mentale du client est essentielle, d'abord au moment de la référence puis au besoin par la suite tant que dure l'expérience du bénévolat. Nous lui demandons d'être accessible au conseiller du projet et au coordonnateur des bénévoles de l'organisme de placement.

III. La prise de contact avec le client

Le conseiller en a l'initiative; il organise une réunion au cours de laquelle ils peuvent envisager le bénévolat comme une possibilité pour le client.

IV. L'entrevue

Elle veut être occasion d'échange entre le client et le conseiller. Elle constitue en fait un test de la motivation du client et de son aptitude à faire face à une nouvelle situation. Pendant l'entrevue, on encourage le client à indiquer sa préférence pour certains types d'activités bénévoles et pour des lieux géographiques, à exprimer les craintes ou les réserves qu'il peut avoir et à fixer, avec l'aide du conseiller, des buts réalistes.

V. L'évaluation de l'aptitude du bénévolat

Elle est entreprise par le conseiller. Nous considérons plusieurs indices:

- motivation pour le bénévolat
- présentation (trait particulier, aspect, angoisse)
- aptitude à communiquer et à avoir des relations avec les autres
- conscience de soi, mesure su sens du réel
- indépendance pour prendre les transports, prise de médicaments
- degré d'équilibre affectif
- endurance, aptitude à la concentration
- capacité de réagir à la frustration
- attentes réalistes du travail de bénévole

Ce sont les éléments à considérer, mais nous ne visons pas des résultats parfaits.

VI. La recherche de l'emploi

Elle est dirigée par un conseiller pour un client donné qui a été jugé prêt à s'engager comme bénévole. Cette étape est prévue pour trouver un travail bénévole où le client pourra utiliser ses compétences, qui tiendra compte de ses éventuelles limites et satisfera aux exigences de l'agence de placement.

Les demandes des organismes membres du Bureau central ou des occasions particulières qui se présentent au sein de ces mêmes organismes permettent de localiser un poste pour un bénévole.

Il est extrêmement important de respecter le caractère confidentiel de la demande d'un bénévole défavorisé. Lorsque nous prenons contact avec un coordonnateur de bénévoles, nous lui communiquons certaines informations sur les besoins particuliers de cette personne, précisons que le praticien qui nous l'a adressé l'a jugé prête à faire du bénévolat, et indiquons ses points forts et ses limites.

Nous rassurons les coordonnateurs sur les questions de stabilité et de risque et nous leur demandons qu'ils respectent le caractère confidentiel des renseignements personnels. Le nom du client est la seule chose qu'ils soient autorisés à révéler. De même, le coordonnateur ne livre à ses collègues que ce qui est essentiel. Il est préférable que le bénévole handicapé se présente sans que l'on connaisse ses antécédents.

VII. Le placement du client

Le placement est décidé après le passage du client à l'agence; le client décide alors, avec le coordonnateur, de l'opportunité du travail.

VIII. Le suivi

Le suivi est effectué par le conseiller une semaine, quatre semaines et douze semaines après le placement pour voir l'adaptation et les progrès du client. Toutefois, le coordonnateur peut susciter, n'importe quand, une rencontre soit avec le conseiller soit avec le praticien de santé mentale.

IX. La fin du placement

Le placement prend fin lorsque le client se retire, lorsque le travail est terminé et qu'aucun autre ne semble approprié, ou lorsque le thérapeute juge que l'aide bénévole n'est plus justifiée.

X. L'évaluation

L'évaluation est faite tous les trois mois et à la fin du placement avec le coordonnateur des bénévoles, le praticien de santé mentale et le client. Elle permet de juger les progrès de celui-ci par rapport aux buts qu'il s'était fixés et par rapport à ceux du praticien.

Nous prévoyons de mettre sur pied le mois prochain une étape supplémentaire: le soutien que le client tirerait de ses rencontres hebdomadaires avec d'autres personnes handicapées engagées pour la première fois dans un travail bénévole pour la première fois. Nous avons pensé que ceci pourrait permettre une réussite plus grande à ce stade très important de l'intégration ou de la réintégration à la vie de la collectivité.

La collectivité devient de plus en plus réceptive à mesure que les coordonnateurs connaissent les maladies mentales et ont des expériences positives avec les bénévoles ayant des problèmes psychiatriques. En tant que conseillers, nous nous efforçons d'offrir l'éducation, le soutien et l'enthousiasme nécessaires pour atteindre les buts du projet.

Les bénévoles handicapés constituent une ressource valable. On peut utiliser leur potentiel pour améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et pour enrichir la collectivité. De plus, les avantages se retrouveront dans une meilleure qualité de la vie pour tous.

DÉROULEMENT DE CARRIÈRE DANS LA PETITE INDUSTRIE

Frances Horibe
Services aux employeurs d'Emploi et Immigration
Ottawa-Hull

Introduction

Aujourd'hui, nombreux sont encore les élèves qui quittent l'école secondaire sans être titulaires d'un certificat de fin d'études ou qui renoncent à poursuivre des études postsecondaires sous quelque forme que ce soit. Dans l'ensemble, ces jeunes entrent directement dans le marché du travail.

Étant donné leurs faibles qualifications et leur inexpérience professionnelle, ils commencent souvent leur carrière dans l'industrie des services, secteur en expansion qui recrute en général des personnes ayant des compétences relativement peu spécifiques.

Mais où vont ces jeunes après ces premiers emplois à temps plein? Un vendeur cherche-t-il un emploi de serveur? Une personne qui travaille à la cuisine peut-elle monter les échelons pour être aide-serveur ou aide-serveuse? Un ouvrier d'usine peut-il devenir réceptionniste?

Les études sur le déroulement de carrière ont été en général effectuées sur des professions qui nécessitent des études collégiales ou universitaires. Ceci n'est pas surprenant car les professions recherchées sont souvent celles qui impliquent une certaine formation spécialisée et ce sont les études sur ces personnes qui intéressent les statisticiens en matière de main-d'oeuvre.

Relativement peu de recherches portent sur le vaste groupe de professions dont les compétences peuvent ne pas être demandées mais qui constituent néanmoins celui dans lequel entrent presque tous les déserteurs scolaires et de nombreux diplômés de l'école secondaire. Une étude a été menée par la CEIC sur ces emplois peu spécialisés; elle est parvenue à la conclusion que la mobilité entre les emplois et entre les professions était très élevée. Mais le mouvement était, semblait-il, horizontal et non pas vertical. Une personne pouvait passer de réceptionniste à vendeuse mais non de réceptionniste à représentant.

Mais avec tant de nos jeunes entrant dans ce type de secteurs, une telle conclusion n'aide pas les professionnels de l'orientation à conseiller les élèves qui désirent quitter l'école ou terminer leur scolarité

jusqu'à la fin du secondaire. Cependant, ce sont souvent les élèves qui ont le plus besoin d'aide et qui sont le moins capables d'analyser les options qui leur sont offertes.

Cette étude se propose, entre autres buts, d'examiner le plus exhaustivement possible l'étude menée précédemment par la CEIC. Sa conclusion était que les compétences dans ces secteurs sont si générales que le mouvement se fait, dans l'ensemble, horizontalement entre les groupes professionnels. Nous avons de plus tenté de spécifier les caractéristiques de l'activité professionnelle dans des emplois relativement peu qualifiés et à l'issue de ces emplois, pour permettre aux conseillers d'aider plus efficacement les élèves qui vont vraisemblablement occuper ces emplois.

Ainsi, les questions que nous avons posées pour cette étude étaient du genre: Vers quel emploi peut se diriger un vendeur dans une teinturerie? D'où vient-il/elle? Où veut-il/elle aller? Quel genre de personne l'employeur recherche-t-il?

Méthodologie

L'étude a été divisée en deux parties. La première visait les employés de sociétés qui avaient principalement des emplois de débutants tels que vendeur, caissier, serveur, aide-vendeur dans un magasin d'alimentation, pompiste, réceptionniste, ouvrier d'usine ou d'entrepôt. Nous avons demandé à ces employés de retracer leur vie professionnelle au cours des dix dernières années, pour trouver les raisons qui les avaient conduits à prendre chaque emploi et à le quitter.

Dans la seconde partie de l'étude, nous avons interviewé les employeurs de ces employés pour voir quelles étaient les caractéristiques recherchées par un employeur lorsqu'il embauchait des personnes pour ce type de professions.

Les petites entreprises auxquelles nous nous sommes adressés étaient dans des centres commerciaux, dans le secteur des services et magasins de détail à l'extérieur, et dans des zones industrielles ou d'immeubles de bureaux. L'échantillon total comprenait 68 employeurs et 119 employés. Nous avons appelé petites entreprises celles qui comptaient moins de 150 employés.

Tous les employés interviewés travaillaient à temps plein (c'est-à-dire au moins 20 heures par semaine) dans des emplois classés grosso modo comme de bureau ou manuels. Les interviews se répartissaient à peu près équitablement entre le français et l'anglais, Montréal et Toronto, le gros des interviews en français se passant à

Montréal, le gros des interviews en anglais se passant à Toronto (voir Annexe A).

L'étude a été effectuée par Marketfacts, société spécialisée dans les recherches et les enquêtes.

Résultats

Il est important de souligner que cette étude ne porte que sur un échantillon très limité et qu'il faut donc se montrer très prudent pour en tirer des conclusions. Elle se proposait simplement de voir s'il existait un phénomène qui vaille la peine d'être étudié plus avant.

Les employés

Nous avons demandé aux employés d'indiquer combien de temps ils étaient restés dans chaque emploi lorsqu'ils étaient engagés à temps plein. Fait surprenant, 52 % sont restés de un à cinq ans dans le même travail. Pour l'échantillon total, la moyenne était de 2,5 ans.

Ceci est surprenant parce que l'on pensait auparavant que dans les emplois peu spécialisés, la mobilité entre les emplois était assez élevée. Il est possible que ceci soit un effet de la récente récession économique, mais ces données indiquent néanmoins que les personnes restent plus longtemps dans leur emploi même s'il est à un niveau de débutant.

Lorsqu'on leur a demandé pourquoi ils avaient pris les emplois dont ils parlaient, la plupart des employés (42 %) ont invoqué des raisons économiques: ils étaient en chômage, l'emploi leur avait été proposé, c'était le seul emploi libre, etc.

Très peu (3 % pour les possibilités d'avancement et 12 % pour des raisons de carrière) avaient choisi l'emploi parce qu'il était lié à ce que l'on considère comme des éléments motivants à l'extrémité supérieure de l'échelle de Maslow sur la hiérarchie des besoins.

En général, la raison indiquée était bien celle dont nous avions prévu qu'elle poussait les personnes à accepter des emplois à l'extrémité inférieure de l'échelle économique. Plus on est bas sur cette échelle, plus le pourcentage du revenu qu'il faut consacrer aux nécessités comme le loyer et la nourriture est élevé; en conséquence, le salaire joue un rôle primordial dans le choix d'une profession.

Nous avons cependant trouvé un résultat intéressant lorsque nous avons demandé à ces même employés pourquoi ils avaient quitté leur emploi.

TABLEAU 1

Durée des Emplois Occupés au Cours des 10 Dernières Années

	Total
Total des emplois occupés au cours des 10 dernières années (100 %)	197
	Pourcentage
Moins d'un an	34
Moins de 3 mois	5
De 3 à moins de 6 mois	14
De 6 mois à moins d'un an	15
De un an à moins de 5 ans	52
De 1 à moins de 2 ans	25
De 2 à moins de 3 ans	16
De 3 à moins de 4 ans	6
De 4 à moins de 5 ans	5
De 5 ans à moins de 10 ans	8
Dix ans et plus	6
A refusé de répondre	1
Moyenne	2,5 ans

Référence: Qu. 4b

TABLEAU 2

Raisons Pour Avoir Accepté l'Emploi Actuel et Ceux des 10 Dernière Années

	Total
Total des emplois (actuel et au cours des 10 dernières années (100 %)	316
	Pourcentage
Avaient besoin d'un travail	42
Besoin de travailler-chômage	29
L'emploi avait été proposé	7
Seul travail que j'ai pu trouver	4
Besoin d'argent pour les études	2
Le travail me plaisait	19
J'aime la vente	5
J'aime les relations avec le public	4
Le travail me plaisait ou m'intéressait (non précisé)	10
Raisons liées à la carrière	12
Travail dans mon domaine, mon métier, correspondant à mes études	9
Pour acquérir une expérience, approfondir ma formation, apprendre un métier	3
Bon salaire ou salaire plus élevé	6
Familiarisé avec le travail ou aimait l'entrepise	5
Lieu de travail commode, proche de la maison	4
Désirais un changement	3
Emploi obtenu par l'OCAP, la Main-d'oeuvre, l'école	3
Bonnes possibilités de promotion dans l'entreprise	3
Autres	1
Ont refusé de répondre ou n'ont rien précisé	1

Référence: Qu. 3c/4c

TABLEAU 3

Raisons Pour Avoir Quitté les Emplois des 10 Dernières Années

	Total
Total des emplois occupés au cours des 10 dernières années (100 %)	197
	Pourcentage
Je n'aimais par certains aspects du travail	62
Problèmes avec l'employeur, conflit de personnalité avec l'employeur ou d'autres employés	13
Lieu de travail peu commode, trop loin de la maison	11
Fatigué du travail ou travail ennuyeux	8
Salaire insuffisant	8
Emploi avec peu d'avenir	7
Travaillais trop dur	6
Ne travaillais pas assez d'heures, voulais un travail à temps plein	3
Avais trouvé un meilleur emploi (non précisé)	7
Le travail s'est terminé	25
Licencié	13
Fermeture de l'entreprise	7
Travail temporaire ou saisonnier	6
Impossibilité de continuer à travailler	14
Pour retourner étudier	7
Problèmes personnels, raisons de santé	4
Pour rester à la maison, grossesse, retraite	3
Autres	1
Non précisé	1

Référence: Qu. 4d

Ainsi, 54 % avaient quitté leur emploi parce qu'ils n'aimaient pas certains aspects du travail, sans lien avec l'argent; 8 % seulement ont indiqué que le bas salaire était la cause de leur départ. Ainsi, bien qu'ils aient accepté l'emploi pour des raisons économiques, ils ne l'ont pas quitté pour les mêmes raisons. Ceci semble aller à l'encontre de l'idée que les personnes de cette couche sociale sont mues par des motifs purement économiques.

Pour tous les emplois, nous avons demandé aux employés de choisir parmi un ensemble de caractéristiques qui leur semblaient importantes. Comme nous pouvons le voir dans le tableau 4, les caractéristiques comme la "possibilité d'utiliser vos compétences", la "possibilité de travailler de façon autonome", les "possibilités d'avancement" qui sont habituellement plus liées à une activité professionnelle orientée vers une carrière, étaient aussi importantes que des facteurs plus concrets comme les "horaires", le "lieu" et le "milieu physique de travail". En fait, il y a si peu de distinction entre les catégories que ce tableau ne semble pas réellement nous donner une bonne indication de l'importance des différents éléments qui influencent le choix des employés pour un travail.

Nous avons effectué une comparaison entre le travail actuel des employés, leur dernier travail et le travail qu'ils envisageaient pour l'avenir. Sur les 88 employés qui avaient eu auparavant un travail à temps plein, 39 (soit 44 %) ont actuellement un emploi semblable à celui qu'ils ont quitté. Pourtant, sur les 119 employés de l'échantillon total, 31 seulement (soit 26 %) espéraient que leur prochain travail serait semblable à celui qu'ils avaient actuellement.

Le tableau 6 présente ce que les employés considèrent comme un travail idéal. Bien plus de 30 % des répondants ont indiqué non pas une catégorie d'emploi particulier comme les professions libérales ou le travail de bureau, mais les qualités de l'emploi qu'ils désiraient. Le travail avec les autres, la stimulation et la créativité figurent dans cette catégorie. Aucun répondant n'a mentionné l'argent comme l'élément premier de l'emploi idéal.

Le fait que 23 % de l'échantillon total pensaient que l'emploi idéal était celui qu'ils avaient actuellement est un résultat surprenant qui peut être interprété de deux façons différentes. La première hypothèse est que dans le secteur des services, nombreux sont ceux qui sont satisfaits de leur emploi actuel; la seconde hypothèse est que c'est une distortion due à

TABLEAU 4

Importance Des Aspects Spécifiques d'un Emploi+

		SEXE		AGE		ÉDUCATION	
	Total	Masc.	Fém.	15-24	25 et +	Second.	Sec. et +
Total employés (100 %)	119	48*	71	52	67	36*	83
Possibilités d'utiliser vos compétences	4,7	4,7	4,8	4,8	4,7	4,8	4,7
Patron	4,6	4,6	4,7	4,6	4,7	●4,8	4,6
Collègues	4,5	4,4	●4,7	4,5	4,5	4,5	4,6
Salaire	4,4	4,5	4,4	4,4	4,5	■4,6	4,4
Pouvoir travailler de façon autonome	4,4	4,4	4,4	■4,5	4,3	4,4	4,4
Possibilités de promotion	4,4	●4,6	4,2	●4,7	4,1	4,3	4,4
Horaires	4,0	3,9	4,1	3,9	■4,2	●4,3	3,9
Formation professionnelle possible	4,0	3,7	●4,2	4,0	4,1	4,1	4,0
Milieu physique de travail	3,9	3,7	●4,1	3,8	■4,0	3,8	4,0
Lieu	3,8	3,5	●4,0	3,5	●4,1	3,7	3,9
Possibilités d'activité physique	3,6	3,7	3,6	3,6	3,7	3,7	3,6

+ Classement moyen sur une échelle de 1 à 5, où 1 correspond à "pas du tout important" et 5 à "très important"

* Attention, l'échantillon est limité
● Significatif à un niveau de confiance de 90 %
■ Significatif à un niveau de confiance de 80 %

Référence: Qu. 7

TABLEAU 5

Catégories d'Emplois (Dernier, Actuel, Prochain)

	Dernier emploi	Emploi actuel identique à emploi précédent	Emploi actuel	Prochain emploi identique à emploi actuel
Total de répondants	88	39	119	31
Vendeur	19	17	43	14
Caissier	6	1	6	1
Serveur, aide-serveur	7	6	12	7
Aide dans la cuisine	1	1	1	-
Aide-vendeur	1	-	2	-
Commis de bureau	14	6	16	2
Réceptionniste	3	1	8	1
Ouvrier d'usine, d'entrepôt journalier	10	7	30	6
Autres	27	-		

Référence: Qu. 3a/4a/5

TABLEAU 6

Description de l'Emploi Idéal

	Total
Total des emplois occupés au cours des 10 dernières années (100 %)	119*
	Pourcentage
Professions particulières	
Ouvrier qualifié	11
Propriétaire ou à son compte	8
Directeur	7
Employé de bureau	7
Professions libérales	4
Vendeur	4
Autres	3
Ce que je fais actuellement	23
Autres remarques	
Travail avec ou pour les autres, les enfants	15
Où je peux avoir de l'avancement, avoir des responsabilités	6
Travail stimulant	4
Travail créatif ou artistique	3
Autres	6
Ne sais pas	5
A refusé de répondre, non précisé	4

* Réponse multiple

Référence: Qu.6

l'enquête. En effet, les employés ont été interviewés dans les locaux de l'employeur avec la permission de celui-ci et, bien qu'ils avaient reçu l'assurance que leur employeur n'aurait pas accès à leurs questionnaires, il se peut que certains d'entre eux aient été préoccupés par le fait que leur employeur verrait peut-être leurs réponses et aient répondu en conséquence.

Les employeurs

Nous avons demandé aux employeurs de relever les caractéristiques les plus importantes des personnes qu'ils embauchent pour chacune des différentes catégories (travail de bureau ou travail manueal) de leur entreprise.

La caractéristique la plus fréquemment mentionnée comme étant la plus importante était l'expérience: 20 % des cas (28 % lorsque les seconds et troisièmes choix étaient combinés avec les premiers choix des caractéristiques importantes.

Il est évident pourtant que l'employeur se laisse également influencer par la présentation et la personnalité du candidat; 25 % des employeurs ont indiqué l'un de ces deux éléments comme étant de première importance à l'embauche, tandis que 69 % l'ont mentionné comme une importante caractéristique à l'embauche. Ainsi, bien que les employeurs aient tendance à préférer l'expérience, il est évident que la présentation et le comportement pendant l'entrevue peuvent être des facteurs importants pour le choix du futur employé.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 7, parmi les autres caractéristiques qui semblent importantes figurent des valeurs comme la loyauté, l'honnêteté et la motivation, qui ont probablement été évaluée soit à l'entrevue, soit peut-être grâce aux références.

Il ne faut cependant pas sous-estimer l'expérience, puisque lorsque nous avons demandé aux employeurs, dans une autre question, quelle importance ils attachaient à l'expérience professionelle, 75 % ont répondu qu'elle était très importante ou assez importante.

Conclusions

Cette étude semble indiquer que les emplois peu spécialisés sont moins homogènes qu'on ne l'avait peut-être originellement pensé. Il est possible qu'une fois dans un type d'emploi, la vente par exemple, on continue dans cette voie. Ainsi, la mobilité entre les groupes professionnels n'est peut-être pas aussi grande qu'on aurait pu le penser au départ.

TABLEAU 7

Caractéristiques Importantes de l'employé

	Caractéristique la plus importante	Combinaison des caractéristiques importantes
Total des catégories d'emploi* (100 %)	150	150
	Pourcentage	Pourcentage
Expérience	20	28
Bonne présentation, netteté, propreté	14	44
Personnalité agréable	11	25
Travailleur régulier, loyauté	10	26
Honnêteté	9	23
Ambitieux, motivé	9	15
Compétent et efficace	7	19
Bonnes compétences professionnelles	5	11
Capable de travailler avec les autres	4	12
Travailleur acharné et zélé	3	10
Bilingue, anglophone	3	11
Bonnes techniques de communication	3	11
Niveau secondaire, bonnes études	1	10
Autres	2	9
Non précisé	1	1

* Certains employeurs ont précisé les qualités de l'employé pour plus d'une catégorie de professions

Référence: Qu. 5a,b,c

TABLEAU 8

Importance de l'Expérience Professionnelle Antérieure de l'Employé

	Total
Total des catégories de professions* (100 %)	150
	Pourcentage
Très important	42
Assez important	33
Pas très important	20
Sans aucune importance	5
Non précisé	1
Moyenne+	3,1+

* Certains employeurs ont précisé l'importance d'une expérience professionnelle antérieure pour plus d'une catégorie de professions

\+ Moyenne où: très important = 4
assez important = 3
pas très important = 2
sans aucune importance = 1

Référence: Qu. 6

Cette interprétation est évidemment logique lorsqu'on la met en relation avec la priorité accordée par les employeurs à l'expérience. Les employés découvriront qu'il est plus facile de trouver du travail dans un domaine où ils ont acquis une certaine expérience. De ce point de vue, il semble que le marché fonctionne sensiblement comme pour les autres types d'emploi. Ceci indique que les jeunes devraient réfléchir sérieusement au genre d'emploi dans lequel ils entrent, de façon à acquérir une expérience dans un domaine qui les intéresse. Même si au début l'emploi nécessite relativement peu de compétences, les données que nous avons relevées suggèrent l'hypothèse que lorsqu'on entre dans un emploi, on poursuivra sa carrière dans le même type d'emploi. Ainsi, le choix de la carrière peut n'être pas moins important pour les jeunes qui choisissent de travailler aussitôt après l'école que pour ceux qui ont fait des études postsecondaires.

La présente étude semble confirmer les résultats d'une étude antérieure effectuée par la CEIC dans laquelle les employeurs ont mentionné l'expérience comme étant en gros le facteur le plus déterminant à l'embauche. Cependant, bien que ces résultats puissent être démoralisants pour les jeunes auxquels l'expérience est précisément la chose qui manque, ils fournissent également un important rayon d'espoir. Les employeurs peuvent certes demander à un candidat quelle est son expérience, comme l'a montré une étude antérieure sur les entrevues d'emploi, mais les résultats de la présente étude indiquent que la présentation personnelle et la tenue sont presque aussi importants.

Ainsi, cette étude confirme le sentiment de tous les conseillers d'orientation que la présentation, les techniques d'entrevue et une conduite agréable peuvent permettre de compenser l'avantage de l'expérience.

Il semble donc - et ce n'est pas étonnant - que les personnes qui occupent ces emplois aient, en ce qui concerne le travail, le même type d'aspirations que le reste de la population. Bien qu'elles puissent être poussées par des raisons économiques davantage que leurs collègues plus fortunés, elles aspirent aussi à pouvoir travailler dans des emplois qui leur donnent un sens de leur valeur personnelle, les stimulent et leur donnent la possibilité d'exprimer leur créativité. Les résultats de l'étude semblent indiquer pourtant que, bien qu'elles aient ces aspirations, elles ne sont pas tout à fait sûres que celles-ci seront satisfaites.

ANNEXE A

Profil Personnel

	Total
Total des répondants (100 %)	119
	Pourcentage
Age	
15 - 24	44
25 - 34	24
35 - 44	19
45 - 54	8
55 et plus	5
Moyenne	31
Niveau d'études	
École élémentaire	6
École secondaire non terminée	24
École secondaire terminée	39
Collège technique et professionnel non terminé	13
Collège technique et professionnel terminé	8
Université non terminée	7
Université terminée	2
Sexe	
Masculin	40
Féminin	60
Langue	
Anglais	58
Français	42

Référence: Qu. 8/9/10

LE RÔLE DE L'ANIMATEUR DE DYNAMIQUE DE LA VIE DANS LA PROSPECTION PROFESSIONNELLE ET LA PLANIFICATION DE CARRIÈRE

Sharon E. Cameron
Animatrice de dynamique de la vie
Collège Algonquin
Ottawa

La dynamique de la vie est devenue, au cours de la dernière décennie, un terme très à la mode que l'on utilise pour décrire une grande diversité de programmes d'éducation et de réadaptation offerts aux jeunes et aux adultes dans la société d'aujourd'hui. L'utilisation généralisée de ce terme a considérablement obscurci sa signification, tant chez les professionnels que chez l'homme de la rue.

Le but de cet exposé est de définir clairement l'expression et de montrer comment il est possible d'utiliser la méthodologie de la dynamique de la vie avec différents groupes de personnes pour leur communiquer des techniques efficaces d'adaptation. On insistera en particulier sur les questions de prospection professionnelle et de planification de carrière.

Rapide historique de la dynamique de la vie: extraits de "A conceptual Framework for the Life Skills Program" (Cadre conceptuel pour le programme de dynamique de la vie)

"Le programme de dynamique de la vie a été mis au point dans le cadre de Saskatchewan NewStart pour atteindre son objectif de créer des méthodes innovatrices et efficaces pour améliorer la situation des adultes défavorisés sur le plan économique."[1] À l'époque actuelle, où l'expansion économique est lente et le chômage élevé, de nombreux Canadiens, hommes et femmes, se trouvent dans l'impossibilité de participer pleinement à la vie active pour des raisons diverses: manque de possibilités d'emploi dans leur région, impossibilité ou refus de déménager, absence de possibilités de formation, manque d'expérience professionnelle, caractère saisonnier de l'emploi et taux élevé de déplacement en raison des nouvelles techniques, pour n'en nommer que quelques-unes. Certains comportements personnels peuvent également éloigner du marché du travail. "Les personnes défavorisées semblent manquer non seulement de compétences techniques et professionnelles, mais aussi de certaines

techniques d'adaptation". Le manquer de confiance en soi et de conscience de soi, la difficulté à résoudre les problèmes et à prendre des décisions en sont des exemples.

Ces préoccupations ont provoqué la mise sur pied de la dynamique de la vie qui a débuté en 1969, avec le Saskatchewan NewStart, à Prince Albert (Saskatchewan). La suite des observations montre que les mêmes problèmes continuent à se poser aujourd'hui chez les défavorisés quant à l'emploi.

La description ci-dessous présente ces personnes, à l'époque et maintenant:

> "L'analyse de la littérature et l'observation directe révèlent que de nombreuses personnes défavorisées présentent un ensemble complexe de comportements inadéquats liés les uns aux autres. Certaines manquent des techniques nécessaires pour identifier les problèmes, pour reconnaître et organiser les informations pertinentes, pour préciser les mesures raisonnables à prendre et pour en prévoir les conséquences. Il arrive fréquemment que leurs actions ne se fondent pas sur une mesure rationnellement identifiée mais sur l'émotion ou l'autorité. Souvent, elles ne tirent pas profit de leur expérience puisqu'elles n'évaluent pas les résultats de leurs actes et en rationalisent les conséquences en les attribuant à la fatalité. Elles manquent de confiance en elles pour acquérir des compétences et leurs aspirations sont médiocres ou souvent incroyablement irréalistes.
>
> "En général, les personnes défavorisées ne participent pas beaucoup à la vie de la société qui les entoure; peu appartiennent à des organismes bénévoles; elles ne se sentent pas concernées par les affaires d'une société qu'elles jugent vaste. Elles ne savent pas comment s'aider mutuellement et comment chercher de l'aide auprès des organismes qui existent déjà, bien que leurs revenus proviennent pour la plupart de certaines formes d'assistance publique. De longues périodes de chômage ou de fréquents changements d'emplois ponctuent leur passé professionnel. Leurs relations interpersonnelles sont inefficaces et il leur manque les techniques élémentaires de communication. Ces personnes n'utilisent pas

efficacement les réactions et pensent souvent que celles-ci sont des critiques personnelles blessantes. Par suite d'une instabilité conjugale caractéristique, les femmes élèvent souvent seules leur enfants."[3]

Les recherches et l'observation de groupes pratiques de dynamique de la vie entre 1969 et 1972 ont conduit les professionnels à définir cinq secteurs généraux de la vie qui font problème pour ces adultes: le soi, la famille, les loisirs, la collectivité et l'emploi.

Dans le domaine du soi, les clients-étudiants avaient souvent une vision déformée d'eux-mêmes, de leurs points forts et de leurs points faibles, de leurs possibilités par comparaison à celles des autres. Ils éprouvaient de l'angoisse dans de nombreuses situations, que celles-ci soient ostensiblement menaçantes ou non, et se trouvaient facilement dominés par les autres.

Dans le domaine de la famille, les techniques de relations étaient souvent absentes. Les conjoints étaient incapables de traiter de façon satisfaisante les différends conjugaux; les parents avaient des difficultés à prendre en charge efficacement leurs enfants et à les éduquer.

Dans le domaine des loisirs, ces personnes ne participaient qu'à peu d'activités récréatives et ne savaient pas comment organiser leur temps de loisir. L'alcool et la prise de drogue "pour s'amuser" dominaient souvent les activités sociales.

Dans le domaine de la collectivité, la majorité des participants avait quitté l'école et nombreux étaient ceux qui avaient passé du temps dans des établissements pénitentiaires ou avaient eu au moins maille à partir avec la police. Bien qu'ils aient souvent eu recours aux services des organismes de Main-d'oeuvre Canada (actuellement Centre d'emploi du Canada), du Bien-être social et de la santé publique, ils ne participaient pas bénévolement aux activités de la collectivité.

Dans le domaine de l'emploi, cette observation vaut la peine d'être citée:

"... Les participants connaissaient souvent mal les moyens utilisés par de nombreuses personnes pour trouver un emploi. Ils n'avaient que de vagues notions de ce que les employeurs désiraient dans la façon de maintenir d'efficaces relations de travail avec le personnel. Beaucoup n'acceptaient pas bien la critique et trouvaient que, lorsqu'on leur demandait de juger le travail d'autrui, par exemple dans le

cadre d'un poste de direction avec des responsabilités, ils n'en étaient pas capables. En général, nombre des participants aux cours de dynamique de la vie ne savent pas comment se présenter sous le jour qui leur soit le plus favorable possible; ils ne donnent pas une version complète de leur expérience professionnelle ou, s'ils la donnent, ils la présentent mal. D'autres se sentent frustrés parce qu'ils se fixent, sur le plan du travail, des buts irréalistes."[4]

Les rapports d'animateurs de dynamique de la vie travaillant sur le terrain ont révélé d'autres techniques dont leurs clients avaient besoin afin de tirer parti du programme de formation, notamment: savoir suivre des directives, être attentif (physiquement et mentalement), assimiler des messages verbaux et écrits plus abstraits que ceux de leurs conversations habituelles.[5]

Les animateurs se sont rendu compte qu'il était nécessaire de se concentrer sur des "capacités générales" pouvant être transposées d'une situation de formation à toutes sortes situations de la vie. Il devint clair que l'animateur devait offrir, dès le début du travail avec le groupe de dynamique de la vie, des leçons qui permettent aux nouveaux participants de comprendre les avantages de l'apprentissage de groupe et l'aide mutuelle. Il incombe à l'animateur de favoriser une ambiance positive et rassurante dans laquelle les participants puissent apprendre par l'expérience directe et soient libres de poser des questions sans se sentir idiots ou stupides. "Il faut que les documents utilisés dans le cours soient intéressants et permettent un renforcement immédiat afin d'encourager la confiance en soi et d'inciter chaque participant à assister aux cours, apprendre, persévérer et utiliser ce qu'il a appris."[6]

"Une importante découverte fut que les participants aux cours pratiques connaissaient rarement leurs propres besoins."[7]

"Le participant typique qui commence un cours de dynamique de la vie ne s'intéresse pas à ce genre de formation: il vient pour un enseignement élémentaire. On peut exprimer ainsi l'attitude générale: "Je n'ai pas besoin de dynamique de la vie; j'ai réussi jusqu'à présent à m'en sortir dans la vie sans ce cours; tout ce qu'il me faut, c'est la 10e année, et je serai à flot."[8]

Un suivi des groupes expérimentaux a révélé un constant manque d'aptitudes dans le domaine des relations humaines, de la communication, de l'emploi, de graves difficultés dans les relations familiales et des démêlés

avec la justice. En conséquence, on a décidé de mettre au point un "modèle de résolution de problèmes" grâce auquel les participants apprendraient à utiliser leurs propres aptitudes pour aborder efficacement leurs propres problèmes.

"Si l'on ne considérait que les cours de dynamique de la vie, il semblerait que l'étude des besoins des participants s'était arrêtée à ce point, mais il y avait plus. La notion d'auto-détermination équilibrée (ADE) est présentée à la page 37 de Dynamics of Life Skills Coaching (Animation de dynamique de la vie). Les personnes qui possèdent cette auto-détermination peuvent exercer leurs droits sans nier ceux d'autrui. Par contraste, les personnes déterminées par les autres (DA) se tournent passivement vers quelqu'un d'autre (ou vers une autre institution) pour prendre des décisions à leur place; quant aux personnes égocentriques (EGO), elles poursuivent agressivement leurs buts aux dépens d'autrui. En général, le comportement de détermination par autrui produit des personnes blessées, angoissées et inhibée; le comportement égocentrique laisse un sentiment de culpabilité. Dans les deux cas, le sens de la valeur personnelle se trouve diminué.

Les animateurs des cours de dynamique de la vie, qui étudient la notion d'auto-détermination équilibrée pendant leur période de formation, sont censés reconnaître sa validité dans leur propre expérience en appliquant ses principes dans leur vie personnelle et dans leur enseignement."[9]

Les animateurs de dynamique de la vie doivent également être prêts à vouloir changer leurs propres comportements et accepter de la part des participants des réactions sur leur travail. Tout en acceptant ces remarques avec respect, l'animateur doit soutenir les personnes dans leurs efforts pour acquérir des compétences dans ce domaine très risqué des communications entre les personnes. En fait, "le processus continuel du développement pratique a révélé un besoin encore plus profond: celui de reconnaître la valeur de son moi - aussi valable fondamentalement que celui d'autrui. Sans le sens de leur valeur personnelle, et son parallèle qui est la reconnaissance de la valeur d'autrui, les individus ne parviendront vraisemblablement pas à mettre en pratique leurs aptitudes à résoudre les problèmes et à établir des relations humaines dès que les circonstances seront un tant soit peu complexes et anxiogènes."[10]

Le manque d'aptitudes - Des recherches plus approfondies ont mis en évidence la nécessité de distinguer entre la possession d'une aptitude particulière et l'utilisation de cette aptitude. On définit une aptitude

comme la "possibilité démontrée de faire" quelque chose. Les individus peuvent avoir une aptitude, en avoir fait la démonstration et pourtant choisir de ne pas l'utiliser ou oublier de l'utiliser dans certaines situations particulières. Il était donc important de s'assurer que les participants apprennent à transposer leurs aptitudes pour pouvoir les utiliser dans une diversité de situations et à devenir capables de les utiliser au sein du groupe et à l'extérieur, dans leur vie personnelle. En 1981, à partir des éléments tirés du questionnaire pour identifier les aptitudes nécessaires de leurs élèves, les animateurs travaillant avec des groupes de dynamique de la vie ont relevé le manque d'aptitudes ou les comportements inadéquats suivants:

- incapacité à identifier les problèmes
- incapacité à reconnaître et à organiser l'information pertinente
- incapacité à déterminer raisonnablement ses actes
- incapacité à prévoir les conséquences de ses actes
- incapacité à déterminer rationnellement ses actes, qui sont au contraire déterminés par l'affectivité ou l'autorité
- impossibilité d'évaluer les résultats de ses actions, et rationalisation des conséquences par la notion de fatalité
- manque de confiance en soi pour développer ses possibilités
- niveaux d'aspiration bas ou irréalistes
- faible participation aux activités de la société en dehors de leur petit cercle
- faible participation à des organismes bénévoles
- inaptitude à l'aide mutuelle et à la recherche d'aide auprès d'organismes communautaires
- longues périodes de chômage
- fréquents changements d'emploi
- manque d'aptitudes élémentaires à la communication
- inefficacité des relations interpersonnelles
- utilisation inefficace des réactions d'autrui considérées souvent comme une critique personnelle blessante
- instabilité
- problèmes d'alcoolisme assez graves pour affecter la vie personnelle
- problèmes avec d'autres drogues assez graves pour affecter la vie personnelle.[11]

Tous ceux qui suivent des cours de dynamique de la vie éprouvent des manques dans trois domaines: relations interpersonnelles, résolution de problèmes et conscience de leur valeur personnelle. Ils ont également besoin de l'"aptitude" à savoir comment faire quelque chose plutôt que de la seule "connaissance" de ce qu'il faut faire.

Les manques dans le domaine de l'emploi. Ceux qui suivent des cours de dynamique de la vie ont, pour ce qui est des problèmes dans le domaine de l'emploi, des aptitudes et des comportements inadéquats dans les domaines suivants. Ils:

- sont incapables de trouver eux-mêmes du travail
- sont incapables de résoudre des problèmes de relations entre les personnes au travail
- sont incapables de supporter des critiques brutales
- manquent de confiance en eux pour développer leurs possibilités
- sont incapables de traiter un différend avec le patron
- ne peuvent quitter un emploi sans gâcher leurs chances d'en avoir un autre
- sont incapables de poser leur candidature pour un emploi offert
- ne peuvent trouver de renseignements sur des emplois intéressants
- ont des aspirations faibles ou irréalistes.[12]

Un animateur qui a compilé les résultats du questionnaire de 1981 a établi une différence entre les "défavorisés" qui suivent une formation préparatoire à l'emploi et les "heureux" détenteurs d'un emploi: dans un cas comme dans l'autre, les individus possèdent à peu près autant d'aptitudes de dynamique de la vie. Les différences majeures se situent dans trois domaines clés: 1) les aptitudes de présentation (expression orale, mise et manières); 2) l'aptitude à supporter le sursis de la satisfaction, indispensable à la planification d'étapes vers un but et au respect de plans à long terme; 3) le niveau d'acceptation des valeurs de la société."[13]

L'apprentissage de la dynamique de la vie est défini comme un changement comportemental. L'enseignement de comportements extérieurs constitue une partie essentielle de la formation à la dynamique de la vie. Il faut pourtant que ce changement s'intériorise et que l'individu apprenne à choisir des comportements adéquats et responsables. Il est essentiel de bien voir l'interdépendance de ces besoins et de ces aptitudes si l'on veut que l'individu comprenne parfaitement la façon de

planifier et de prendre des mesures rationnelles. On atteint le but de l'auto-détermination équilibrée en comprenant les trois domaines courants où se révèlent les besoins: relations interpersonnelles, résolution de problèmes et conscience de sa valeur personnelle.[14] Ces aptitudes permettent aux individus d'agir efficacement dans leurs relations avec autrui, en comprenant la valeur des autres et la leur.[15]

Le role de l'animateur de dynamique de la vie dans la prospection professionnelle et la planification de carrière maintenant que j'en suis arrivé là, que va-t il se passer?

Les éléments communément associés aux jeunes et aux adultes défavorisés sur le plan de l'emploi sont: la crainte de l'école, une carence culturelle, des valeurs et des buts qui diffèrent des normes de la bourgeoisie, un manque de confiance en soi, des aptitudes à l'étude généralement inférieures à la moyenne, une philosophie du "vivre au jour le jour", peu de motivation et une réticence à participer à la vie de la société en général.

Pour que ces éléments n'entravent pas une orientation professionnelle efficace et réussie, ils faut les modifier en ayant recours à un animateur de dynamique de la vie bien formé qui peut faciliter l'apprentissage par la dynamique de groupe et le travail individuel avec le participant. Simultanément, l'animateur doit traiter les conséquences de ces éléments pour que les participants puissent réussir, tout en utilisant certaines techniques et connaissances du conseiller d'orientation professionnelle pour les aider à se fixer, en matière d'emploi, des buts réalistes.

La dynamique de la vie est définie comme un ensemble de comportements permettent à chacun de résoudre de manière judicieuse et responsable les problèmes que la vie lui pose. Si l'on pouvait associer l'orientation professionnelle aux techniques de résolution de problèmes du cours de dynamique de la vie, il est probable que le client intégrerait beaucoup mieux les renseignements disponibles par l'orientation professionnelle et en tirerait un meilleur parti.

L'inventaire des intérêts et celui des aptitudes utilisés conjointement avec des leçons et des discussions pour développer la conscience de soi et augmenter la confiance en soi donnent au participant la liberté d'explorer plus ouvertement les résultats des tests. Ceci peut également permettre de découvrir un plus grand éventail d'intérêts et de compétences.

Conseiller au client de recherche un emploi alors qu'il manque de confiance en lui pour frapper à la porte d'un étranger est voué à l'échec.

Fixer des buts sur une période de cinq et dix ans et faire des plans de carrière à long terme est sans intérêt pour le jeune déserteur scolaire dont l'attitude se résume ainsi: "Je ne suis pas ici pour longtemps et je tiens à m'amuser".

La formation d'un animateur de dynamique de la vie inclut la psychodynamique et de la dynamique de groupe, la psychologie de l'adulte défavorisé et le processus de résolution de problèmes. Elle permet à l'animateur d'élaborer un programme qui joigne les aspects cognitifs de l'orientation professionnelle au domaine affectif. Les techniques utilisées par l'animateur pour améliorer les compétences du participant comprennent l'apprentissage par l'expérience, l'enseignement de techniques directement utilisables, la pratique des techniques (jeux de rôle et magnétoscope) et des discussions. La combinaison de ces approches pédagogiques renforce les leçons apprises, tout en développant chez le participant la confiance en soi et la conscience de soi.

On peut définir l'"animateur" comme la personne qui dispense l'instruction à un "étudiant" ou à une équipe sportive. On peut définir le "rôle" comme la fonction ou la part que l'on joue dans une situation donnée. Dans le but de clarifier le "rôle de l'animateur" dans un groupe de dynamique de la vie, il est essentiel de comprendre les qualités permettant à l'animateur de dynamique de la vie (ADV) d'encourager et de favoriser la croissance personnelle et les changements de comportement chez les participants.

Après avoir examiné les compétences et les qualifications d'un ADV, le comité de sélection de l'Association of Life Skills Coaches of Ontario (Association ontarienne des animateurs de dynamique de la vie), qui s'est réuni en 1981-1982, a établi une liste exhaustive de ces qualifications, liste que l'on peut se procurer en faisant la demande à l'Association.

Voici pour l'instant une liste de quelques-unes des qualités (personnelles et professionnelles) nécessaires pour être un bon animateur:

- être à tout moment un modèle pour ses "étudiants", en particulier en ce qui concerne la tenue de travail, la fiabilité, la ponctualité, l'achèvement des tâches, de bonnes techniques d'organisation, le désir d'accepter les réactions (positives et négatives), le désir de changer de comportement lorsque c'est

approprié, de bonnes techniques de communication.

Voici d'autres qualités essentielles: l'encouragement, l'honnêteté, le soutien, l'affirmation de soi (non l'agressivité), l'utilisation efficace de son expérience personnelle, la souplesse, la volonté d'accepter les changements, la confiance en soi, l'auto-discipline, la loyauté, la possibilité d'être dans le groupe sur un pied d'égalité avec les autres membres.

L'animateur de dynamique de la vie donne le ton au groupe; il utilise ses compétences pour créer un milieu d'apprentissage positif qui soutienne et rassure les participants. Le fait que l'animateur participe à la vie du groupe sur un pied d'égalité avec les autres est très important; l'animateur doit pouvoir enseigner, mettre en pratique et utiliser les techniques transmises au groupe. Il développe la confiance en soi des participants en leur permettant d'acquérir des compétences et en présentant des informations pertinentes pour la progression personnelle. Voici les étapes à utiliser avec le groupe pour planifier efficacement une carrière:[16]

6. Techniques de recherche d'emploi
5. Fixation de buts
4. Prise de décisions
3. Connaissance des exigences d'une carrière
2. Identification des compétences
1. Conscience de soi

Les tableaux suivants indiquent la mise en place de ces changements dans le groupe de dynamique de la vie. Ils donnent des renseignements sur le développement du groupe, le rôle de l'animateur et les sujets ou les techniques enseignés à chaque phase. Ces différentes phases ne sont pas statiques: le mouvement entre les stades de progression varie d'un jour à l'autre, tout comme les besoins de leadership du groupe et l'animateur.

Progression du Groupe de Dynamique de la Vie[17]

Arrivée	**Adolescent**
Enfance	
- impatient et sceptique	- désire être aimé et accepté
- peu de confiance en soi	
- observateur	- se conforme aux attentes du groupe

- suiveur et hésitant mais désireux d'essayer: "Je ne suis pas sûr de l'avantage que je vais y trouver".

- comportements DA-EGO: orienté vers soi
- "Ce que je désire tirer du groupe"
- ne souhaite pas essayer des comportements risqués (nouveaux) à moins qu'ils ne soient imposés par d'autres
- exprime le désir d'être indépendant
- essaie en classe certaines techniques
- comportements adéquats et inadéquats

N.B. Fin de la troisième semaine: évaluation des progrès réalisés et amorce d'un échange sur la transformation des comportements nocifs actuels. Possibilité d'utiliser des contrats verbaux ou écrits passés entre l'animateur, le participant et le groupe, ou les trois à la fois.

Modèle d'animation situationnelle[18]

Fondée sur l'interaction entre le comportement au cours d'une tâche donnée, le comportement de l'animateur et l'aptitude des suiveurs à effectuer des tâches spécifiques.

SI - "Instructions"

Guide, dirige, fixe

- essaie d'influencer ceux qui sont de mauvaise volonté
- fournit des instructions spécifiques et surveille étroitement le rendement
- comportement très centré sur la tâche à accomplir et très peu sur les relations humaines

SII - "Communication des idées"

Explique, clarifie, persuade

RII

- suiveurs incapables mais de bonne volonté et avides d'apprendre; ont besoin de conseils, d'orientation et de soutien de la motivation
- tente d'influencer ceux qui sont de mauvaise volonté

RI	
- sont incapables, hésitants et inquiets	- explique les décisions et fournissent des éclaircissements - comportement très centré sur la tâche à accomplir et très peu sur les relations humaines

Sujets de Dynamique de la Vie

1. **Conscience de soi**	2. **Reconnaissance des techniques**
- ADE-DA-EGO - Communication entre les personnes - Facilité d'élocution et d'écoute - Expression des sentiments - Clarification des valeurs - Réactions (positives et négatives) - Critiques constructives - Questionnaire pour juger du niveau de conscience de soi	- Questionnaire de reconnaissance des compétences; par exemple: "J'ai ou je n'ai pas cette technique" - Tests d'intérêts et d'aptitudes - CHOIX (programme informatisé) - Analyse des attitudes vis-à-vis du travail et des obstacles à l'emploi - Repérage des points forts et des points faibles - Examen des compétences et des comportements qui indiquent une aptitude au travail

Progression dud Groupe de Dynamique de la Vie

Jeune Adulte

- tente des comportements indépendants
- commence à utiliser les techniques à l'extérieur du groupe
- soutien les autres membres du groupe et leur communique ses réactions
- commence à percevoir et à accepter les réactions d'autrui, mais ne souhaite pas toujours dire ce qu'il ressent à ce propos
- fait l'expérience du conflit et de la confrontation:
  - le changement de comportement, l'échange de réactions avec les autres font naître des sentiments d'insécurité
  - des conflits naissent, par exemple à propos de valeurs différentes
- apprend à se voter des félicitations

Modèle d'Animation Situationnelle

SIII - "Participation"

Encourage, collabore et s'engage

- comportement très centré sur les relations humaines et très peu sur la tâche à accomplir
- degrés d'aptitude modérés ou élevés
- animation-formation, encouragement des participants à s'engager et à donner des informations
- partage des idées et aide à la prise de décisions

RIII

- sont capables mais hésitants et inquiets
- sont motivés
- ont les techniques voulues mais manquent de confiance en eux

Sujets de Dynamique de la Vie

3. Connaissance des exigences de la carrière

- Revue des résultats des tests d'aptitudes et d'intérêts
- Transfert des techniques
- De quelles techniques ai-je besoin pour avoir un emploi?
- Recherche d'un travail dans la collectivité
- Invitation par les participants de conférenciers pour parler d'emplois particuliers
- Visites et recherches en bibliothèque
- Reconnaissance de techniques connexes

4. Prise de décisions

- Techniques de résolution de problèmes
- Affirmation de soi
- Capacité de supporter les confrontations
- Utilisation de phrases déclaratives à la première personne pour acquérir une certaine maîtrise de soi et avoir le sentiment de s'affirmer
- Étude de "Qu'est-ce que je désire et de quoi ai-je besoin pour y arriver?" c'est-à-dire un emploi, une carrière durable et l'indépendance financière

Progression du Groupe de Dynamique de la Vie

Adulte d'Âge Moyen

- échange librement des réactions (positives et négatives)
- utilise librement les nouvelles techniques dans la classe et en dehors
- a confiance dans son indépendance car il intériorise les techniques
- dépasse les craintes injustifiées et accepte les difficultés

Adulte de l'Âge d'or

- occupe une position de leader
- est indépendant
- aide les autres (enseigne les techniques aux nouveaux participants)
- a confiance en lui lorsqu'il est en dehors du groupe

Modèle d'Animation Situationnelle

STV - "Délégation"

Observe, surveille et donne satisfaction

- influence ceux qui sont de mauvaise volonté
- délègue la responsabilité de prendre des décisions et de les mettre à exécution
- comportement très centré sur les relations humaines et très peu sur la tâche à accomplir

RTV

- sont confiants
- sont complètement prêts: ont les compétences, les connaissances et l'engagement nécessaires

Sujets de Dynamique de la Vie

5. Fixation des objectifs

- Leçon: fixation des objectifs
- Décision sur un but en matière d'emploi
- Repérage d'un emploi dans un secteur choisi à partir de renseignements sur la planification de carrière

6. Techniques de recherche d'emploi

- Rédaction du curriculum vitae
- Rédaction de la lettre de candidature
- Utilisation du téléphone
- Entrevue (magnétoscope)
- Prospection des lieux où trouver du travail

- Engagement à travailler pour parvenir à ce but professionnel
- Fixation d'objectifs personnels à atteindre pendant le cours
- Plan d'action pour atteindre pendant le cours
- Plan d'action pour atteindre l'objectif professionnel et personnel:
  . études
  . formation
  . responsabilités familiales
  . manière de s'habiller
  . déplacements
  . garderie, etc.

- Sources d'emplois possibles: revues et associations professionnelles
- Révision des techniques nécessaires pour trouver un travail (utilisation du téléphone, entrevue) et le garder (ponctualité, fiabilité, initiative)
- Embauche réussie
- Opinions pour et contre cet emploi
- Comment les attentes de ce type de travail ont-elles été satisfaites?

Résultats

- Meilleur emploi et satisfaction professionnelle plus grande
- Choix d'un but professionnel
- Connaissance des techniques et des exigences nécessaires
- Mise en place d'un plan d'action

Comportements Indiquant une "Aptitude au Travail"
(Objectifs essentiels pour le rendement)

Soins personnels:

- présentation propre et nette
- cheveux propres et coupe nette
- toilettre et bain réguliers
- brossage des dents et soins dentaires réguliers
- utilisation d'un déodorant, etc.

Communication:

- écoute attentivement: vérifie la communication grâce au contact oculaire ou verbal, etc.
- parle clairement et précisément: ne parle pas pour ne rien dire et utilise judicieusement le vocabulaire

Vêtements:

- propres et nets
- adaptés au type de travail
- port de vêtements et de chaussures de sécurité et d'un casque lorsque c'est nécessaire

Ponctualité:

- capable de se lever à l'heure le matin
- arrive à l'heure:
  - le matin et après la pause
  - l'après-midi et après la pause
- capable de travailler aussitôt arrivé (ne traîne pas pendant une demi-heure avant de commencer)

Désir de travailler:

- fait preuve d'initiative
- avide d'apprendre
- accepte la responsabilité de ses propres actes
- accepte les réactions et note les changements nécessaires dans le comportement et les attitudes
- attentes réalistes en ce qui concerne le salaire, le milieu de travail, la responsabilité de l'employeur

Travail:

- prêt à accepter d'être dirigé et surveillé
- capable d'accepter des directives et de suivre

Sociabilité:

- est capable d'avoir avec ces collègues un comportement coopératif
- a envers les collègues une attitude amicale et respectueuse

Résolution de problèmes:

- utilise des méthodes astucieuses pour résoudre les problèmes
- est capable de les appliquer aux problèmes professionnels

Buts:

- se fixe des buts réalistes et suit les étapes nécessaires pour les atteindre

Comportement ADE:

- utilise efficacement le modèle ADE dans ses relations avec ses collègues et ses supérieurs
- utilise de façon appropriée, le cas échéant, les techniques d'affirmation de soi
- est conscient des besoins d'autrui

Méthode dynamique de recherche d'emploi:

- connaît les différentes étapes de la méthode dynamique de recherche d'emploi:

des instructions (celles d'un supérieur)
- capable de travailler de lui-même pour terminer une tâche attribuée
- capable de se concentrer sur son travail et de ne pas déranger les autres
- fait preuve d'initiative pour terminer un travail et n'attend pas qu'on lui dise tout ce qu'il faut faire
- pose volontiers des questions, notamment pour demander de l'aide le cas échéant
- sur le lieu de travail, collabore avec les collègues pour s'assurer que le travail est fait

- rédaction du curriculum vitae
- techniques d'entrevue (magnétoscope)
- utilisation du téléphone (pour demander des rendez-vous en vue d'un placement, etc.)
- consultation des petites annonces des journaux
- consultation des panneaux d'affichage des CEC, etc.
- consultation des revues ou de documents professionnels
- contact avec les associations professionnelles
- contact avec les amis, les connaissances, les anciens employeurs.

Il est important de s'assurer que le développement social et affectif d'un individu aille de pair avec son acquisition des techniques et des connaissances. L'animateur utilise sa connaissance des techniques d'amélioration du comportement pour identifier les sentiments du participant. Ceci est essentiel s'il veut aider les participants à utiliser leur potentiel. "Prendre en considération les sentiments d'un participant de façon positive et utile nécessite l'application de techniques apprises auparavant dans le cadre d'un modèle spécifiquement relié à l'orientation. Il est utile d'intégrer les composantes des structures de relations humaines au modèle des techniques d'amélioration du comportement."[19]

Techniques d'amélioration du comportement	**Relations humaines structurées**
Participe	Techniques de bonnes réactions
Reste dans le présent	Techniques d'initiative
Accepte le comportement des personnes	Mise au point de mesures à prendre
S'engage	
Ne cherche pas d'excuses	

Conclusion

Nous avons, grâce à l'étude de la théorie et de la méthodologie, mieux compris le sens de l'expression "dynamique de la vie". Il est maintenant possible de voir comment appliquer les techniques de résolution de problèmes au domaine de l'emploi, ainsi qu'aux quatre autres domaines exigeant des techniques particulières.

Les tableaux A-C montrent les étapes de la progression du groupe et comparent les comportements de l'animateur nécessaires à chaque étape du développement. À mesure que les participants acquièrent plus de techniques et plus de confiance en eux, il peuvent "mener à bien des réalisations" et utiliser l'information. À mesure que leurs possibilités se développent, le recours à l'animateur comme source de soutien et d'information diminue. Les participants dépendent de moins en moins de l'animateur en tant que chef et qu'enseignant, et acquièrent une certaine indépendance dans la situation d'apprentissage ainsi qu'en dehors du groupe.

Le recours à de techniques d'apprentissage directement utilisables en passant par des modèles d'apprentissage concret augmente rapidement le répertoire des techniques du participant quant à ce qu'il "peut mener à bien", dans une période de temps relativement courte. Les discussions ont deux côtés positifs: obtenir les renseignements nécessaires et favoriser un échange d'idées entre tous les membres du groupe.

L'animateur intègre les techniques d'amélioration du comportement à celles de la structure des relations humaines pour augmenter les techniques des participants et les aider à transformer les comportements nocifs actuels en des comportements acceptables.

Il ne faut pas négliger l'importance de l'animateur comme modèle positif. Il représente la preuve quotidienne qu'il est possible d'acquérir les compétences en question, qu'il est possible de transformer son comportement et que tous les adultes sont des personnes "valables" qui peuvent apprendre et progresser.

Tous ces facteurs se combinent pour constituer le "rôle" de l'animateur de dynamique de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

Berscheid Terry. Coaching Life Skills (L'animation de la dynamique de la vie). Readings in Life Skills, pp. 89-119.

Conger D.S. (a) Introduction to Evaluations of Life Skills Training (Introduction à Évaluations de la formation à la dynamique de la vie), pp. i-ii.

Conger D.S. (b) Life Skills Training - A social Invention (Formation à la dynamique de la vie: une invention sociale). Readings in Life Skills, pp. 1-5.

_____. "Discovering Like Skills" (Découvrir la dynamique de la vie). Brochure de l'YWCA de l'agglomération torontoise. Non daté.

_____. The Dynamics of Like Skills Coaching (L'animation de la dynamique de la vie). Station de formation et de recherche. Prince Albert (Saskatchewan), 1973.

_____. Evaluations of Life Skills Training (Evaluations de la formation à la dynamique de la vie). Station de formation et de recherche. Prince Albert (Saskatchewan), 1974.

Hersey Paul (Dr). The Situational Leader (L'animateur en situation). Centre d'études en animation. Warner Books, New York, 1984.

Himsl R. (a) A Description of the Life Skills Course (Présentation du cours de dynamique de la vie). Readings in Life Skills, pp. 59-70.

Himsl R (b) Life Skills: A Course in Applied Problem Solving (La dynamique de la vie: un cours en résolution de problèmes appliquée). Readings in Life Skills, pp. 13-25.

Himsl R. (c) Life Skills in Manpower Training (La dynamique de la vie dans la formation de la main-d'oeuvre). Readings in Life Skills, pp. 6-12.

Lee R. Beyond Coping (Au-delà de l'adaptation). Unité de mise au point et de révision du programme de l'éducation continue. Londres, 1980.

_____. Readings in Life Skills (Articles sur la dynamique de la vie). Station de formation et de recherche. Prince Albert (Saskatchewan), 1973.

Lediger A. Life Skills Evaluation in Evaluations of Life Skills Training (Evaluations de la formation à la dynamique de la vie), pp. 1-38.

Mullen Dana. A Conceptual Framework For the Life Skills Program (Cadre conceptuel pour le programme de dynamique de la vie). Première partie: Besoins, février 1981. Direction générale du développement de l'emploi, Emploi et Immigration Canada.

Smith Arthur D & James B. Williams. An Analysis of Life Skills Lesson Plans in Evaluations of Life Skills Training (Evaluations de la formation à la dynamique de la vie), pp. 83-141.

Warren Phillip W. (a) Behavioral Skill and Role Training Approach to Life Skills (Technique du comportement et approche de formation de rôle à la dynamique de la vie). Readings in Life Skills, pp. 120-151.

Warren Phillip W. (b) The Problems and Needed Life Skills of Adolescents (Les problèmes et les techniques de dynamique de la vie dont les adolescents ont besoin). Saskatchewan NewStart Incorporated. Prince Albert (Saskatchewan), 1972.

_____. The Dynamics of Life Skills Coaching (L'animation de la dynamique de la vie). Station de formation et de recherche. Prince Albert (Saskatchewan), 1974.

NOTES EN BAS DE PAGE

1 Mullen Dana. A Conceptual Framework For the Life Skills Program (Cadre conceptuel pour le programme de dynamique de la vie). Première partie: Besoins, février 1981. Direction générale du développement de l'emploi. Emploi et Immigration Canada, p. 1.

2 Ibid., p. 1

3 Himsl R. (b), comme il est cité dans ib., pp. 3-4

4 Ibid., p. 5

5 Ibid., p. 6

6 Ibid., p. 7

7 Ibid., p. 8

8 Warren P.W. (a), comme il est cité dans ib., p. 8

9 Ibid., p. 9

10 Ibid., p. 10

11 Ibid., p. 22-24

12 Ibid., p. 32

13 Ibid., p. 36

14 Ibid., p. 39

15 Ibid., p. 40

16 Source inconnue

[17] Dynamics of Life Skills Coaching (L'animation de la dynamique de la vie), 1974. Station de formation et de recherche. Prince Albert (Saskatchewan). Pour le tableau de la progression du groupe.

[18] Hersey Paul. The Situational Leader (L'animateur en situation). Centre d'études en animation, 1984. Warner Books, New York.

[19] Dynamics of Life Skills Coaching (L'animation de la dynamique de la vie), p. 118.

REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes sincères remerciements à tous les membres de l'Association of Life Skills Coaches of Ontario (Association ontarienne des animateurs de dynamique de la vie), dont les noms suivent, pour leur aide, leurs travaux écrits, leurs encouragements, la correction et la dactylographie de cet exposé.

Gail Reid, Projets spéciaux, A.B.E., Collège Algonquin
Anne Saturley, L'Avenir, A.B.E., Collège Algonquin
John Hosley, L'Avenir, Collège St. Clair
Roberta Jones, Formation élémentaire préparatoire à l'emploi, Collège Mohawk
Herb Horsey, Formation élémentaire préparatoire à l'emploi, Collège Conestoga
Reese (Frank) Reestman, Collège Mohawk
Anne Hemsworth, programmes de formation préparatoire à l'emploi, Collège Mohawk
Glenda Pryce, Projets spéciaux, A.B.E., Collège Algonquin

MISE AU POINT D'UN SYSTÈME D'ÉVALUATION INTERNE POUR LA SOCIÉTÉ DECSA

Ian Ross
Distinctive Employment Counselling Services of Alberta
Edmonton

I Historique

En 1973, un service d'orientation et de placement a été créé sous le non de "Services du personnel" et a été placé sous l'égide de l'Association canadienne pour la santé mentale. En 1977, ces "services du personnel" ont demandé leur incorporation en tant que société à but non lucratif sous la direction d'un conseil d'administration constitué de gens d'affaires, sous le nouveau nom de Distinctive Employment Counselling Services of Alberta - DECSA (Services particuliers d'orientation professionnelle de l'Alberta).

Entre 1977 et novembre 1983, la société DECSA a été évaluée de façon générale, notamment sur le nombre brut de placements, d'entrevues d'orientation, de contacts avec les employeurs, et pour voir dans quelle mesure ce service était accepté par la collectivité, qu'il s'agisse des clients, des employeurs et des sources de recommandation.

En septembre 1983, à la demande du conseil d'administration du DECSA, nous avons commencé à recueillir des données sur tous les clients placés dans le cadre du Programme de placement et d'orientation professionnelle[1].

En décembre 1983, un comité d'évaluation composé du personnel de la DECSA et en représentant tous les modules, a été chargé de préciser une nouvelle méthode pour recueillir les données et d'étudier les futures orientations.

---

[1] La DECSA compte deux programmes distincts: l'un offre un service de placement et d'orientation professionnelle aux personnes ayant des handicaps visuels, auditifs ou mentaux qui constituent un obstacle à l'emploi; l'autre un service destiné à déceler l'aptitude au travail de personnes présentant des handicaps variés. Dans ce rapport, nous n'analyserons que le premier de ces programmes.

II Problème à étudier

1) Premier objectif: mettre au point un système d'évaluation interne du processus de placement de la DECSA.

2) Deuxième objectif: approfondir l'éducation du personnel et du conseil d'administration de la DECSA, sur le processus de placement de ses services.

3) Hypothèse H1: il est possible de mettre au point un système d'évaluation interne du processus de placement de la DECSA.

III Conception de l'évaluation

1) Définitions

1.1 La recherche en évaluation, telle qu'elle a été définie par Carol H. Weiss dans son livre "Evaluation Research" (1972), est une méthode spécifique d'évaluation dont le but est de mesurer les effets (ou les résultats) d'un programme par rapport aux buts qu'il s'était fixés, pour pouvoir participer aux prises de décisions ultérieures en ce qui concerne le programme et l'amélioration de la programmation.

1.2 Le processus de placement, tel qu'il a été défini par le comité d'évaluation de la DECSA (en septembre 1983) compte sept étapes dont la première est l'arrivée du client à la société DECSA et la dernière la fermeture du dossier. Ces sept étapes sont les suivantes: évaluation ou plan d'action, prospection et analyse des carrières, recherche d'emploi, aptitude au placement, placement, suivi, fermeture du dossier.

2) Mission, propos et buts du programme

2.1 La mission de la société DECSA est de faciliter l'intégration d'"individus défavorisés" sur le marché du travail.

2.2 Le programme de placement et d'orientation professionnelle s'adresse à des personnes ayant des troubles auditifs ou visuels ou à des déficients mentaux qui éprouvent des difficultés à trouver un emploi par l'intermédiaire des Centres d'emploi du Canada (CEC). Il vise à éliminer les obstacles à l'emploi que représentent leur handicap et à faciliter leur intégration dans le marché du travail.

2.3 Voici les buts de ce programme en 1985-1986.

a) Assurer un service de placement et d'orientation professionnelle de haute qualité à tous les clients de la DECSA.

b) Assurer la responsabilité du placement et de l'orientation professionnelle devant la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC), les employeurs de la région d'Edmonton, les clients de la DECSA, les membres du conseil d'administration et les organismes de la région d'Edmonton.

c) Assurer le fonctionnement efficace de la société DECSA.

d) Offrir des réseaux de communication parmi le personnel de la DECSA, entre le personnel et les membres du conseil de la DESCA, et entre le personnel de la DECSA et la collectivité.

e) Augmenter le rendement du personnel par une formation et un perfectionnement permanents.

3) Activités du programme

Nous avons divisé le programme en quatre étapes:

3.1 L'évaluation ou l'orientation
3.2 La recherche active d'un emploi
3.3 Le suivi après le placement
3.4 L'attente, le suspens, la fermeture

4) Stades de développement du projet d'évaluation

4.1 **PHASE I** (décembre 1983-février 1984)

Le principal résultat de la Phase I fut la mise au point initiale d'un système de recueil de données s'appuyant sur le suivi des clients placés. Des représentants de tous les modules de la DECSA se sont réunis et ont créé un "comité d'évaluation". Les éléments suivants présentent le déroulement général de la phase I.

a) On pose d'abord la question: "Qu'est-ce qu'une évaluation interne?"

b) Une recherche est faite sur les divers types et méthodes d'évaluation.

c) On se met d'accord sur une définition commune de l'évaluation.

d) On répond à quelques questions spécifiques.

- Pour qui allons-nous faire cette évaluation?
  * Le personnel et le conseil d'administration.
- Quels sont les principaux facteurs qui seront évalués?
  * Les objectifs de la DECSA, en particulier les points a), b) et d).
- Quels résultats finaux recherchons-nous?
  * Des critères objectifs pour mesurer la réussite ou l'échec du processus de placement de la DECSA.
- Comment utiliserons-nous les résultats?
  * Pour améliorer le processus de placement de la DECSA et pour préparer une évaluation externe.

Conclusion de la phase I: Les données ont porté sur une période de six mois suivant les placements de septembre 1983. Leur analyse a donné les résultats suivants.

Résumé des résultats portant sur 44 clients de la DECSA placés en septembre 1983 et suivis pendant six mois

1. 29 placements	18/29 (62 %) ont conservé leur emploi
2. 15 placements intérimaires	11/15 (73 %) ont conservé leur emploi
3. total de 44	11/44 (25 %) ont reculé
	4/44 (9 %) appartiennent à des catégories diverses

Un placement intérimaire est défini comme une étape prise vers un emploi soumis à la concurrence comme un

placement dans un cours de formation, une expérience professionnelle ou une formation sur le tas.

Comme nous le voyons dans la colonne de droite, 11 personnes (soit 25 %) des 44 placées en septembre 1983 ont reculé. Par recul, on entend le retour à une étape antérieure du processus de placement, d'un client placé ayant perdu son emploi pour quelque raison que ce soit. La catégorie diverse regroupe des individus que l'on n'a pas pu contacter au moment de l'enquête.

Le comité de l'évaluation n'a pas été impressionné par les informations plutôt vagues recueillies au cours de cette phase, ce qui a entraîné une complète réorganisation de la façon de recueillir les données.

4.2 **PHASE II** (mars 1984 - 31 décembre 1984)

Le principal résultat de la phase II fut la mise au point d'un meilleur système de recueil des données mesurables qui touchait tous les clients de la DECSA concernés par le processus de placement. Pour tenter de mesurer les données recueillies sur les clients de la DECSA, le comité d'évaluation a recherché des normes, en a discuté et les a adoptées. Les éléments suivants ont été relevés comme pouvant constituer des outils de mesure objective:

a) le rapport entre le nombre de cas traités et le nombre de placements;

b) le rapport de réinscription (entre les nouveaux et ceux qui reviennent);

c) la durée de l'emploi et du chômage avant et après la DECSA;

d) la durée de fréquentation de chaque phase du processus de placement de la DECSA;

e) le module de santé mentale - l'hospitalisation (nombre d'admissions et durée des séjours) avant et après la DECSA.

Conclusion de la phase II: La réalisation d'un guide sur le processus de placement comportant huit phases.

Processus de Placement de la DECSA

Ce processus a débuté en septembre 1983. Il fut modifié par le comité d'évaluation de la DECSA en mars et

en novembre 1984 et nous disposons donc maintenant de directives pour le système de dépistage de la DECSA.

1) **Plan d'action (10)**

2) **Enquête**

A Evaluation (à la maison, SCII, Career Factory, etc.)
B Besoin indépendant (logement, garderie d'enfants, etc.)
C Orientation
D Aptitude à l'emploi - groupe pour rédiger un curriculum vitae
E Aptitude à l'emploi - séance individuelle
F Aptitude à l'emploi - travail de groupe

3) **Recherche d'emploi**

A Des pistes de travail
B L'orientation par la prise de décisions et par la réalité
C Les recommandations

4) **Placement**

A Programme d'évaluation (GIT, Goodwill, WIRTC, etc.)
B Expérience professionnelle (EDS, OSP, etc.)
C Formation sur le tas (accès, formation sur le tas, etc.)
D Bénévolat
E Perfectionnement (dynamique de la vie, NAIT, A.C., CDP, etc.)
F Emploi à temps partiel
G Emploi temporaire
H Emploi à temps plein

5) **Suivi**

A Appel téléphonique à l'employé
B Contact personnel avec l'employé
C Appel téléphonique à l'employeur
D Contact personnel avec l'employeur
E Courrier

6) **Cessation d'emploi**

A Mise à pied (pénurie de travail)
B Licenciement ou cessation d'emploi

C Départ
D Fin de contrat

7) Fermeture du dossier

A Placement
B Ne peut être effectué actuellement
C Contact perdu avec le client

8) Raison du retour

A Mise à pied
B Licenciement ou cessation d'emploi
C Départ
D Travail ou programme terminé
E Autres

RECOMMANDATION DES OFFRES D'EMPLOI

I	Listes	1) Université de l'Alberta
		2) Province
		3) Ville
		4) Journaux
II	Pistes indiquées par la CEIC	
III	Contact personnel	1) Téléphone
		2) Visite
IV	P.S.C.	
V	Courrier	1) Présentation
		2) Suivi
		3) Remerciements
VI	Contacts antérieurs	
VII	Autres organismes (EDS, Special Placement)	
VIII	Pistes indiquées par les clients	
IX	Programme gouvernemental de création d'emplois	

STATUS

4C	III 2

Nom du client	Numéro d'assurance sociale	Numéro	Date de naissance A M J	Durée du chômage	Date d'entrée v m d	Réf. Diag.	Mois Mai
Susan Headly	7 0 9 3 1 2 3 7 1	2 4 9 3	50 09 14	0 6	84 06 09	3 2	4 G 5 A 5 D

4.3 **PHASE III** (janvier à septembre 1985)

Le principal objectif de la phase III a été de mettre au point un système de rapport permettant à la direction de la DECSA et au conseil d'administration d'évaluer la performance du programme. Son principal résultat a été l'élaboration d'un rapport trimestriel sur le système de dépistage de la DECSA, rapport destiné à contrôler tous les trimestres une série de variables concernant la clientèle de la DECSA. Un recueil uniforme de données portant sur les quatre trimestres de l'année 1985 a été publié dès le 31 décembre 1985. Actuellement, il est possible de comparer un trimestre de 1985 avec n'importe quel autre. Pour ce rapport, nous avons indiqué un écart de +/- 5 % entre le troisième et le quatrième trimestre, pour tenter de ne montrer que les différences significatives.

Le rapport trimestriel sur le système de dépistage de la DECSA est divisé en quatre parties:

1) Le résumé des trois modules

2) Le module de la santé mentale

3) Le module des personnes ayant des troubles auditifs

4) Le module des personnes ayant des troubles visuels

Les données relatives à chaque client d'un module, recueillies par chacun des conseillers, sont entrées dans un ordinateur par le personnel administratif. Les directeurs des modules reçoivent un résumé des données de tous les modules pour le trimestre écoulé. Après en avoir vérifié la précision, elles servent de base à la partie "remarques" de chaque rapport trimestriel sur le système de dépistage de la DECSA.

IV Rapport Trimestriel sur le Système de Dépistage de la DECSA

Le rapport trimestriel sur le système de dépistage de la DECSA est utilisé pour contrôler les activités du programme de placement et d'orientation professionnelle, et en mesure chaque trimestre les résultats. Ce rapport constitue une base qui permet d'orienter la DECSA vers une évaluation plus efficace, une meilleure direction et un rendement supérieur.

Rapport Trimestriel sur le Système de Dépistage de la DECSA

RESUMÉ DES TROIS MODULES - Dernier trimestre de 1985	Mars	Juin	Sept.	Déc.	+/- 5 % Différence
	1	2	3	4	De sept. à déc.
A Sexe					
1) Masculin	151	189	148	143	
2) Féminin	108	133	104	114	
Total	259	322	252	257	
B Âge					
1) Moins de 18 ans	0	9	4	4	
2) De 18 à 25 ans	58	96	60	67	
3) De 26 à 35 ans	119	122	96	97	
4) De 36 à 45 ans	45	57	53	48	
5) Plus de 45 ans	37	38	39	41	
Total	259	322	252	257	
C Diagnostic					
1) Déficience mentale	99	115	112	123	
2) Troubles auditifs	93	127	83	78	
3) Troubles visuels	67	80	57	56	
Total	259	322	252	257	
D Placements					
1) Plein temps	9	34	48	27	-10 %
2) Temporaire	5	27	42	31	
3) Temps partiel	7	13	9	19	
4) Formation sur le tas	15	7	2	1	
5) Evaluation sur le tas	8	2	5	0	
6) Expérience professionnelle	9	14	13	30	+ 9 %
7) Perfectionnement a) en établissement	13	6	39	8	-17 %
b) ERP	34	40	28	64	+20 %
8) Bénévolat	5	7	4	4	
Total	105	150	190	184	
E Répartition du processus de placement					
1) Evaluation ou orientation	52	42	36	29	
2) Recherche active d'emploi	82	126	90	65	-11 %
3) Suivi après le placement	100	112	100	115	
4) Attente, suspens, fermeture	25	42	26	48	+ 9 %
Total	259	322	252	257	

RÉSUMÉ DES TROIS MODULES - Dernier trimestre de 1985		Mars	Juin	Sept.	Déc.	+/- 5 % Différence
		1	2	3	4	De sept. à déc.
F Rapport de réinscription (N = nouveau; R = retour)						
1) Déficience mentale	- N	32	21	28	30	+ 9 %
	- R	8	8	12	9	-31 %
2) Troubles auditifs	- N	7	32	9	9	
	- R	19	27	6	12	+15 %
3) Troubles visuels	- N	8	7	8	2	-13 %
	- R	3	5	0	4	+15 %
Total	- N	47	60	44	41	- 7 %
	- R	30	40	18	25	+39 %
Total des trois modules		77	100	63	66	
I MODULE DES DÉFICIENTS MENTAUX		Mars 1	Juin 2	Sept. 3	Déc. 4	+/- 5 % diff.
A Sexe						
1) Masculin		54	70	65	63	- 7 %
2) Féminin		45	45	47	60	+ 7 %
Total		99	115	117	123	+10 %
Remarques: Le + 7 % pour le sexe féminin peut résulter de l'accent mis récemment par le gouvernement fédéral sur le financement des projets de reprise de travail pour les femmes - encourageant ainsi un certain nombre de femmes à chercher une aide à l'emploi.						
B Âge:						
1) Moins de 18 ans		0	0	1	1	
2) De 18 à 25 ans		18	22	14	23	+ 6 %
3) De 26 à 35 ans		50	53	46	47	
4) De 36 à 45 ans		19	42	30	29	
5) Plus de 45 ans		12	16	21	23	
Total		99	115	112	123	+10 %
Remarques: Le + 6 % de la catégorie des 18-25 ans au quatrième trimestre contrebalance le - 7 % du troisième trimestre.						
C Diagnostic						
1) Dépression (biologique)		20	24	25	26	
2) Dépression (réactionnelle)		26	24	32	36	
3) Schizophrénie		12	16	16	13	
4) Psychose maniaque		22	24	17	17	
5) Psychose due aux drogues		8	7	3	4	
6) Troubles de la personnalité		7	12	10	12	
7) Autres (obs.-comp., angoisse)		4	8	9	15	
Total		99	115	112	123	+10 %
Remarques: Le diagnostic de la dépression réactionnelle a augmenté proportionnellement à l'effectif du module (de 20 % en 1984 à 30 % en 1985).						

I MODULE DES DEFICIENTS MENTAUX (suite)	Mars 1	Juin 2	Sept. 3	Déc. 4	+/- 5 % Différence
D Sources de recommandations					
1) Hôpitaux de la ville	30	38	34	36	
2) Services de santé mentale de l'Alberta	28	28	31	32	
3) Psychiatres et psychologues	8	14	14	14	
4) Hôpital de l'Alberta (Edmonton)	7	8	12	12	
5) Liberté conditionnelle, etc.	16	18	16	24	+ 6 %
6) Autres organismes	4	3	2	1	
7) Installations résidentielles	4	4	1	2	
8) Autres	2	2	2	2	
Total	99	115	112	123	+10 %
Remarques: On peut partiellement attribuer le 6 % de recommandations dans le domaine de la liberté conditionnelle au fait qu'en août 1985, un conseiller dans le domaine correctionnel a été embauché.					
E Répartition du processus de placement					
1) Evaluation ou orientation	20	24	14	11	
2) Recherche active d'emploi	23	29	38	36	
3) Suivi après le placement	48	51	49	56	
4) Attente, suspens, fermeture	8	11	11	20	+ 6 %
Total	99	115	112	123	+10 %
Remarques: Aucune.					
F Rapport de réinscription					
1) Nouveaux clients	32	21	28	30	+ 5 %
2) Clients qui reviennent	8	8	12	9	- 8 %
Total	40	29	39	39	
3) Fermeture de dossiers	31	28	41	39	
Remarques: Le rapport de réinscription de trois nouveaux pour un ancien au cours du quatrième trimestre traduit l'équilibre positif du module. L'objectif de maintenir un effectif contrôlable se reflète dans le nombre d'entrées et celui des fermetures de dossiers, les deux d'équilibrant.					

I MODULE DES DEFICIENTS MENTAUX (suite)	Mars 1	Juin 2	Sept. 3	Déc. 4	+/- 5 % Différence
G Placements					
1) Plein temps	9	13	16	8	-10 %
2) Temporaire	5	11	13	11	
3) Temps partiel	7	4	1	7	+ 6 %
4) Formation sur le tas	15	3	1	1	
5) Evaluation sur le tas	8	0	1	0	
6) Expérience professionnelle	9	10	13	16	
7) Perfectionnement a) en établissement	7	4	20	6	-16 %
b) ERP	32	33	23	50	+24 %
8) Bénévolat	5	5	2	2	
Total	97	83	90	101	+12 %

Remarques: Les chiffres du quatrième trimestre mettent en évidence la chute des placements dans des emplois à temps plein et leur augmentation dans les emplois à temps partiel sur le marché du travail d'aujourd'hui. Le - 16 % des placements dans des établissements de perfectionnement reflète la nette augmentation annuelle au cours du troisième trimestre et le retour à la normale au cours du quatrième trimestre. L'ERP continue d'aider de nombreux clients présentant des déficiences mentales dans leur préparation à l'emploi.

II MODULE DES DEFICIENTS AUDITIFS					
A Sexe					
1) Masculin	55	64	45	41	
2) Féminin	39	63	38	37	
Total	94	127	83	78	- 6 %

Remarques: L'augmentation sensible du second trimestre traduit l'afflux annuel de clients dans le module.

B Âge					
1) Moins de 18 ans	0	8	2	3	
2) De 18 à 25 ans	22	52	30	26	
3) De 26 à 35 ans	43	39	30	28	
4) De 36 à 45 ans	15	17	10	9	
5) Plus de 45 ans	14	11	11	12	
Total	94	127	83	78	- 6 %

Remarques: Aucune.

II MODULE DES DEFICIENTS AUDITIFS (suite)	Mars 1	Juin 2	Sept. 3	Déc. 4	+/- 5 % Différence
C Diagnostic					
1) Surdité - cion manuelle	64	91	55	52	
2) Surdité - communication orale	4	4	3	1	
3) Surdité - communication écrite	1	1	1	1	
4) Demi-surdité - cion manuelle	2	8	5	3	
5) Demi-surdité - cion orale	22	23	19	20	
6) Demi-surdité - cion écrite	1	0	0	1	
Total	94	127	83	78	- 6 %
Remarques: L'importante augmentation du second trimestre dans la catégorie "surdité - communication manuelle" est due à l'afflux d'étudiants de l'École de l'Alberta pour les sourds.					
D Sources de recommandation					
1) De bouche à oreille/soi-même	51	53	39	30	- 8 %
2) CEIC	13	9	8	9	
3) Services sociaux	4	3	4	4	
4) Etablissements pédagogiques	20	53	27	26	
5) Organismes de la collectivité	3	4	3	4	
6) Ministères et programmes gouv.	3	3	0	2	
7) Autres (ER, inconnu)	0	2	2	3	
Total	94	127	83	78	- 6 %
Remarques: La majorité des clients nous sont recommandés de bouche à oreille, ou par des établissements pédagogiques de la région d'Edmonton.					
E Répartition du processus de placement					
1) Évaluation ou orientation	27	13	12	12	
2) Recherche active d'emploi	24	47	32	13	-22 %
3) Suivi après le placement	26	37	28	26	
4) Attente, suspens, fermeture	17	30	11	27	+22 %
Total	94	127	83	78	- 6 %
Remarques: La diminution notable dans la "recherche active d'emploi" et l'augmentation dans la même proportion de la catégorie "attente, suspens, fermeture" au cours du quatrième trimestre étaient dues aux placements ainsi qu'à la réorganisation annuelle des effectifs, ce qui a entraîné la fermeture d'un grand nombre de dossiers pendant les troisième et quatrième trimestres.					

II MODULE DES DÉFICIENTS AUDITIFS (suite)	Mars 1	Juin 2	Sept. 3	Déc. 4	+/- 5 % Différence
F Rapport de réinscription:					
1) Nouveaux clients	7	32	9	9	-17 %
2) Clients qui reviennent	19	37	6	12	+17 %
Total	26	59	15	21	+40 %
3) Fermeture de dossiers	16	19	71	35	-51 %

Remarques: Le taux élevé de fermeture au troisième trimestre résulte du nombre de clients retournant à l'école. Les fermetures du quatrième trimestre reflètent la réorganisation des effectifs en vue de l'arrivée d'un nouveau conseiller en janvier 1986.

G Placements:					
1) Plein temps	9	16	26	12	-10 %
2) Temporaire	8	14	26	11	-12 %
3) Temps partiel	7	9	7	10	+10 %
4) Formulation sur le tas	1	4	1	0	
5) Évaluation sur le tas	4	2	2	0	
6) Expérience professionnelle	0	1	0	13	+25 %
7) Perfectionnement a) en établissement	4	2	12	1	-13 %
b) ERP	0	0	3	4	
8) Bénévolat	0	1	2	1	
Total	33	49	79	52	-34 %

Remarques: Le nombre élevé de placements pendant le troisième trimestre traduit le nombre de clients placés dans des postes temporaires pour l'été ainsi que l'amélioration temporaire annuelle sur le marché du travail pendant les mois d'été. L'augmentation dans la catégorie "expérience professionnelle" est la conséquence du programme d'entrée sur le marché du travail pour les déficients auditifs. Le grand nombre de placements dans des cours de perfectionnement pendant le troisième trimestre reflète la reprise annuelle des programmes d'enseignement en septembre.

III MODULE DES DÉFICIENTS VISUELS					
A Sexe:					
1) Masculin	44	55	38	39	
2) Féminin	23	25	19	17	
Total	67	80	57	56	

Remarques: Après avoir embauché, le 9 juillet 1985, un assistant dans le module des déficients visuels, nous avons réorganisé le module. Certains clients qui n'étaient plus intéressés par le travail ou qui avaient été placés dans des cours de perfectionnement durant un an ou plus ont vu fermer leur dossier.

III. MODULE DES DÉFICIENTS VISUELS	Mars 1	Juin 2	Sept. 3	Déc. 4	+/- 5 % Différence
B Âge:					
1) Moins de 18 ans	0	1	1	0	
2) De 18 à 25 ans	16	22	16	18	
3) De 26 à 35 ans	27	30	20	22	
4) De 36 à 45 ans	14	16	13	10	
5) Plus de 45 ans	10	11	7	6	
Total	67	80	57	56	
Remarques: Aucune.					
C Diagnostic:					
1) Cécité complète	13	17	9	10	
2) Cécité partielle	3	4	4	4	
3) Cécité légale (1-10 %)	36	39	31	30	
4) Prévention (11-20 %)	9	12	9	7	
5) Dégén. instable (21-50 %)	6	8	4	5	
Total	67	80	57	55	
Remarques: La majorité des clients du module de déficients visuels appartiennent à la catégorie "cécité légale".					
D Sources de recommandation:					
1) De bouche à oreille	15	17	14	13	
2) Centre d'emploi du Canada	11	13	6	5	
3) Services sociaux	6	6	2	2	
4) INCA	22	30	25	26	
5) Autres	13	14	10	10	
Total	67	80	57	56	
Remarques: Le nombre élevé de recommandations de l INCA s'explique par la fermeture de son service de l'emploi de l'INCA début 1985.					
E Répartition du processus de placement					
1) Évaluation ou orientation	5	5	10	6	- 7 %
2) Recherche active d'emploi	35	10	20	16	- 6 %
3) Suivi après le placement	26	24	23	33	+19 %
4) Attente, suspens, fermeture	1	1	4	1	
Total	67	80	57	56	
Remarques: Le grand nombre de dossiers fermés tient de la révision du mandat du module des déficients visuels, entre le second et le troisième trimestres. Le + 19 % du suivi reflète le grand nombre de clients placés dans des emplois temporaires en décembre 1985.					

III MODULE DES DÉFICIENTS VISUELS (suite)	Mars 1	Juin 2	Sept. 3	Déc. 4	+/- 5 % Différence
F Rapport de réinscription					
1) Nouveaux clients	8	7	8	2	-67 %
2) Clients qui reviennent	3	5	0	4	+67 %
Total	11	12	8	6	-25 %
3) Fermeture de dossiers	0	3	35	4	-89 %

Remarques: La grande différence entre les pourcentages du troisième et du quatrième trimestre s'explique par une chute saisonnière dans la catégorie des nouveaux clients. Le nombre de fermetures de dossiers est redevenu normal après la réorganisation qui avait, elle, entraîné la fermeture de nombreux dossiers au troisième trimestre.

G Placements:					
1) Plein temps	4	5	6	7	+ 6 %
2) Temporaire	5	2	3	9	+15 %
3) Temps partiel	0	0	1	2	
4) Formation sur le tas	1	0	0	0	
5) Évaluation sur le tas	1	0	2	0	-10 %
6) Expérience professionnelle	1	3	0	1	
7) Perfectionnement a) en établissement	2	0	7	1	-30 %
b) ERP	2	7	2	10	+22 %
8) Bénévolat	3	2	0	1	
Total	19	19	21	31	+48 %

Remarques: Le + 15 % de la catégorie "temporaire" se traduit par les placements pendant le temps des fêtes de fins d'année. Le - 30 % des placements dans des cours de perfectionnement reflète la chute saisonnière des placements pendant le quatrième trimestre.

V Direction de la Société DECSA

La société DECSA est dirigée par un conseil d'administration (constitué de gens d'affaires) dont la fonction est d'en préciser la politique. Les membres du conseil d'administration agissent dans le cadre d'arrêtés municipaux spécifiés aux termes de la Society's Act de l'Alberta (loi de l'Alberta sur les organismes de bienfaisance). Tous les directeurs sont choisis pour leurs compétences dans un certain nombre de domaines; ils font don de leur temps et de leur énergie.

Ainsi que le montre l'organigramme ci-dessous, la société DECSA passe avec les gouvernements fédéral et provincial des contracts annuels en vue d'obtenir des fonds d'exploitation. Elle ne fait payer aucun de ses clients. La société présente une proposition qui est ensuite revue, amendée et approuvée par les deux sources de financement. Le conseil d'administration est responsable de l'embauche et de l'évaluation d'un directeur général qui, à son tour, est responsable d'embaucher le personnel du programme et de diriger les activités quotidiennes de la société.

Les traits pleins indiquent un rapport causal de principe entre les cases représentant le flot général qui va de l'allocution des ressources aux résultats du programme. Les traits en pointillé indiquent un flot d'information systématique sur le rendement qui représente aussi le flot général allant du financement, des activités et des résultats du programme, vers la direction du programme, le conseil d'administration et, finalement, vers le public canadien.

La mise au point d'une évaluation permanente du processus de placement de la DECSA a évolué en trois phases vers un système de direction axé sur les résultats pour la société DECSA. Joseph S. Wholey a préparé une description détaillée particulièrement utile de ce style de direction.

Système de direction de la DECSA visant les résultats

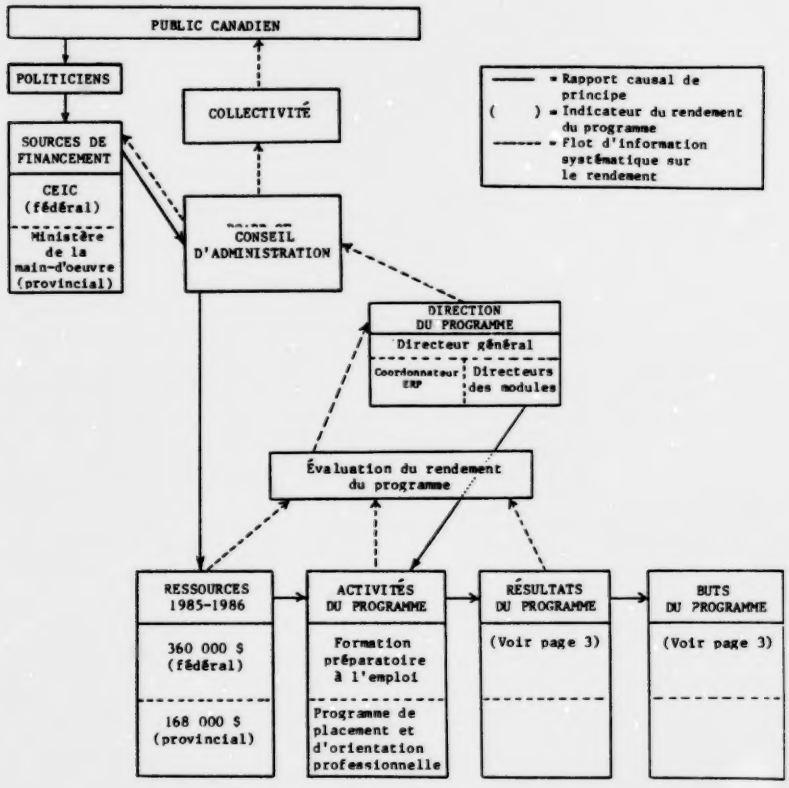


TABLEAU 1

Système de direction orientée vers les résultats

Niveau 0: Les politiciens et les directeurs ont défini le programme (une série de ressources et d'activités dirigées vers un ou plusieurs buts communs) et qui doit en assumer la responsabilité.

Niveau 1: La direction a défini et obtenu des accords politiques sur une série d'objectifs réalistes et d'indicateurs qualitatifs ou quantitatifs du rendement du programme selon lesquels le programme sera évalué et dirigé. [a]

Niveau 2: La direction a établi un système pour évaluer le rendement du programme, et des variantes sur le rendement internes au programme, selon les objectifs et les indicateurs de rendement identifiés et acceptés au niveau 1.

Niveau 3: La direction a établi et obtenu des accords politique sur des niveau cibles réalistes d'un rendement attendu (ou amélioré) du programme selon les objectifs du programme identifiés au niveau 1 et le système de mesure établi au niveau 2. [b]

Niveau 4: La direction a établi un système pour utiliser l'information sur le rendement du programme (et des variantes sur le rendement internes au programme) pour susciter un meilleur rendement.

Niveau 5: La direction est parvenue à un rendement efficace du programme selon les cibles déterminées au niveau 3.

Niveau 6: La direction a communiqué le rendement du programme et les résultats aux politiciens concernés et au public.

---

[a] La série d'objectifs et d'indicateurs de rendement seront axés sur les résultats dans la mesure du possible et, avec le temps, persisteront davantage dans cette voie.

[b] Les cibles de rendement seront revues périodiquement pour refléter les rendements antérieurs du programme ou de programmes connexes et pour refléter des changements dans les octrois officiels de ressources et d'appui.

J.S. Wholey "Evaluation and Effective Public Management"

Orientation Future

Pour une organisation comme la DECSA, le fait de passer du niveau 3 ou 4, où elle se trouve aujourd'hui, aux niveaux 5 et 6, nécessite beaucoup de travail éclairé de la part du personnel et du conseil d'administration de la DECSA. L'avenir de la DECSA repose sur l'aptitude de la société à lutter pour parvenir à un niveau d'excellence tout en préservant sa position de pointe dans une société canadienne en pleine évolution. Nous devons montrer que ce que propose la DECSA, à savoir la réinsertion professionnelle des personnes défavorisées, peut être efficace et correspondre aux besoins du public.

VI BIBLIOGRAPHIE

Cohen L. H et G. Stricker. Mental Health Quality Assurance (Assurance de la qualité en matière de santé mentale). Evaluation and the Health Professions 6(3). Septembre 1983, pp. 327-338.

Cook T. et D. Campbell. Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1979é

Flay B.R. et J.A. Best. Overcoming Design Problems in Evaluating Health Behavior Programs (Dépasser les problèmes de conception dans l'évaluation des programmes pour ce qui est du comportement en matière de santé). Evaluation and the Health Professions 5(1). Mars 1982, pp. 43-69.

Fox D.M. Managing the Public's Interest (Diriger l'intérêt du public). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.

Friedman C. Research and evaluation data banks: a comparative study (Les banques de données pour la recherche et l'évaluation: une étude comparative). Evaluation and the Health Professions 5(1). Mars 1982, pp. 17-28.

Maltz M et R. McCleary. The mathematics of behavioral change: recidivism and construct validity (Les mathématiques du changement comportemental: récidivisme et validité de construct). Evaluation Quarterly. Août 1977, 1(3), pp. 421-438.

McGaw B. Exploratory data analysis (Analyse exploratoire de données). In N. Smith (Éditeur). New Techniques in Evaluation, 2. Beverly Hills: Sage Publications, 1981, pp. 71-118.

Nash C. The theory of social cost measurement (La théorie de la mesure du coût social). In R. Haveman et J. Margolis (Éditeur). Public Expenditure and Policy Analysis. Boston: Houghton Mifflin Company, 1983, pp. 56-79.

Pauley P., M. Choban et J. Yarbrough. A systematic approach to increasing use of management-oriented program evaluation data (Une approche systématique de l'utilisation croissante de données d'évaluation de programmes axées vers la gestion). Evaluation and Program Planning, 1982, 5(2), pp. 123-132.

Roos L. et J. Nicol. Research designs for data banks (Modèles de recherche pour banques de données). Evaluation Review, août 1981, 5(4), pp. 501-524.

Rutman L. Evaluation Research Methods (Méthodes de recherche évaluative). Beverly Hills: Sage Publications, 1977.

Tanner B. Factors influencing client satisfaction with mental health services: a review of quantitative research (Facteurs influençant la satisfaction du client quant aux services de santé mentale: révision de la recherche quantitative). Evaluation and Program Planning, 1981, 4(3+4), pp. 279-286.

Weisbrod B. Benefit-Cost analysis of a controlled experiment: treating the mentally ill (Analyse coûts-avantages d'une expérience contrôlée: le traitement du malade mental). In R. Havement et J. Margolis (Éditeur). Public Expenditure and Policy Analysis. Boston: Houghton Mifflin Company, 1983, pp. 93-114.

Weiss C.H. Evaluation Research (Recherche évaluative). Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall Inc., 1972.

Wholey J. Evaluation and Effective Public Management (Évaluation et bonne administration publique). Boston: Little, Brown and Company, 1983.

ÉVALUATION D'UN PROGRAMME DE PRÉSENTATION SPÉCIALISÉE

Wes G. Darou et Tim Simboli
Bureau des services à la jeunesse d'Ottawa-Carleton
Ottawa

Il fut un temps où les organismes de financement appuyaient les programmes sur l'assurance d'un travailleur social que le programme "marchait". Nous sommes maintenant en période conservatrice et le soutien des programmes sociaux est moins fort. Si ces programmes ne bénéficient pas d'un solide appui de la part de la collectivité et d'une très bonne image de marque, ils sont voués à l'échec et cette tendance se poursuivra pendant les dix prochaines années.

Plusieurs raisons justifient l'évaluation de l'efficacité des programmes:

1) La responsabilité vis-à-vis de la source de financement. L'argent est-il bien dépensé?

2) Preuve doit être apportée aux clients que le temps consacré au programme est utile. Le consumérisme des clients vaut la peine d'être soutenu compte tenu des programmes qui ne marchent pas.

3) La mise au point du programme. Lors de la mise au point finale d'un programme, les changements nécessaires doivent être étayés par des renseignements objectifs.

La littérature sur tous les aspects concevables de l'évaluation de programmes est certes abondante, mais nous souhaitons présenter dans cet exposé une méthode d'évaluation simple et unique, les rouages de l'évaluation en quelque sorte, et accessoirement, une description de notre programme de travail en milieu ouvert à l'occasion de son 25e anniversaire. On peut trouver ailleurs des détails sur la méthode scientifique utilisée en évaluation.

Notre évaluation de programme a commencé avec une étude de Waite & Bowick (1983). Cette étude a été demandée par le Bureau des services à la jeunesse d'Ottawa-Carleton pour examiner le programme de l'éducateur en milieu ouvert (EMO). Il s'agissait d'une

étude préliminaire du programme. Waite & Bowick ont proposé trois phases. On devait regrouper au cours de la phase I les réactions des personnes travaillant directement avec les clients, des superviseurs et des directeurs, du personnel des organismes analogues et des parents des clients, et on devait les présenter de façon à orienter utilement les recherches de la Phase II. On devait tester au cours de la Phase II la satisfaction du consommateur et de la collectivité telle qu'elle a été exprimée au cours de la Phase I. Établir une mesure des résultats de façon à avoir des réactions permanentes au programme devait constituer la Phase III.

L'évaluation de la Phase II a été faite à partir de la simple méthode du questionnaire et de l'entrevue pour recueillir les opinions du personnel des organismes analogues et des parents des anciens clients de l'EMO. Selon les réponses, 94% pensaient que l'aptitude apparente des éducateurs à créer une relation avec l'enfant était satisfaisante ou mieux, 90% pensaient que les éducateurs avaient avec la famille un rapport satisfaisant ou mieux, et 70% pensaient que l'aptitude des éducateurs à modifier le comportement de l'enfant était satisfaisante ou mieux. Lorsqu'on leur a demandé si l'EMO valait la peine d'être proposé, 97% des répondants ont été affirmatifs et les 3% restant ont dit qu'il en valait partiellement la peine; plus de 50% exprimaient le désir de voir le programme se développer; 90% des parents des anciens clients pensaient que, dans l'ensemble, les méthodes étaient "bonnes" ou "passables". Lorsqu'on leur a demandé de formuler des plaintes, la plupart n'ont rien trouvé à répondre.

Waite & Bowick ont essayé de voir quelles étaient les opinions de la collectivité, des bénéficiaires du service et du personnel des organismes concernés, en ce qui concerne l'EMO. Ce renseignement est nécessaire si l'on veut qu'un système fondé sur la collectivité réponde aux besoins de celle-ci. Cette évaluation ne fut pourtant pas une estimation des résultats de l'intervention et n'a pas offert de preuves réelles quant à l'efficacité de ce programme au-delà d'une certaine popularité. Considérons maintenant la description approfondie de l'EMO ainsi qu'une étude pour en évaluer l'efficacité.

Bref historique du programme qui devait être évalué

Le Bureau des services à la jeunesse d'Ottawa-Carleton a été créé en 1960 pour répondre à la formation et aux activités de bandes organisées locales dans la région d'Ottawa. Le travail en "milieu ouvert" a permis

de voir le résultat du travail des leaders de la collectivité et des élus locaux, le contrôle et la canalisation des activités de ces bandes. Une telle méthode exige que des "éducateurs en milieu ouvert" sortent des bureaux et pénètrent le milieu naturel des bandes organisées, arrivent à connaître certains de leurs membres, proposent des orientations et des activités différentes. Avec la disparition progressive du phénomène de bandes "organisées" dans la région d'Ottawa, le Bureau des services à la jeunesse a élargi ses services pour répondre à différents besoins que présentaient les enfants.

L'EMO offre un service gratuit aux enfants entre 5 et 16 ans vivant chez eux. La plupart des enfants visés présentent des difficultés comportementales, jouent un rôle sur la scène de la vie, à un point tel que les parents sont incapables de maîtriser la situation. Le profil du client exclut les enfants ou les adolescents déficients mentaux. La prestation du service est assurée par des "éducateurs en milieu ouvert" qui établissent une relation thérapeutique avec le client et sa famille.

L'EMO a considérablement changé depuis sa mise en route, ayant bénéficié des expériences du thérapeute. La méthode actuelle de traitement repose sur une combinaison de la thérapie par la réalité, de la modification du comportement et de la thérapie familiale. Les besoins d'un cas individuel nécessitent de choisir dans un ensemble de techniques et de méthodes celles qui, de l'avis de l'éducateur et du superviseur, offrent les meilleures chances de succès.

Le premier objectif d'un éducateur en milieu ouvert est de maîtriser le comportement impulsif de l'enfant. Cela requiert la mise en place d'un système de promesses de récompense liée à la performance, ce qui a pour effet de perfectionner le système en vigueur, quel qu'il soit. L'éducateur et l'enfant identifient trois ou quatre secteurs de problèmes particuliers qu'ils reconnaissent mutuellement dans le cadre d'un accord contractuel. L'application de ce "contrat" est assurée par la participation de l'éducateur à bien des aspects de la vie de l'enfant, comme l'école, le voisinage, la maison, les camarades, etc. La véritable relation face à face avec un enfant donné va d'un rapport de quasi autorité en s'appliquant à respecter les accords contractuels, à une relation d'orientation qui met l'accent sur la prise de responsabilité et la résolution des problèmes. Pour déterminer la nature exacte de la relation, on utilise des éléments tels que l'âge de l'enfant, son niveau de maturité et son aptitude à utiliser une relation d'orientation. Essentiellement, toutes les méthodes

d'intervention reposent sur l'établissement d'une relation positive entre l'éducateur et le client, et sur un comportement et des attitudes acceptables et appropriés de l'éducateur.

L'orientation des parents améliore cette relation avec l'enfant. Selon le degré de motivation des parents, nous offrons des séances d'orientation, structurées ou non. L'orientation vise à enseigner les méthodes élémentaires d'éducation de l'enfant, comme la continuité, la cohérence, les conséquences logiques, la communication, la récompense, l'encouragement et d'autres. De plus, l'orientation des parents peut aboutir à une forme plus approfondie d'orientation familiale incluant tous les membres de la famille. Cette méthode sera adaptée en fonction des possibilités de la famille et du niveau particulier de compétence de l'éducateur.

L'engagement de l'éducateur en milieu ouvert peut être prolongé et intensif. Il rencontrera l'enfant ou sa famille en moyenne trois fois par semaine, et entretiendra des contacts divers avec les professeurs, les travailleurs sociaux et d'autres personnes, selon les besoins. Tout ce travail ne sera rendu possible que si le nombre de cas, pour chaque éducateur à temps plein, est limité à quatre ou cinq familles. La durée de l'engagement va de six à 24 mois, avec une moyenne de 14 mois.

L'EMO emploie des éducateurs en contact direct avec le client, à temps plein et à temps partiel. Les éducateurs en milieu ouvert à temps plein sont des diplômés de l'université ou du collège qui ont déjà une certaine expérience avec les enfants. Les éducateurs à temps partiel sont des étudiants de l'université qui étudient des disciplines connexes et à qui l'on assure la même formation initiale et le soutien supplémentaire. La formation comprend 14 séances de trois heures sur les sujets suivants: présentation, théories et buts du traitement, contrat, vérification du contrat, programmation positive, conséquences logiques, confrontation, protection du client contre lui-même, explication du programme, premier contact, introduction à l'orientation, orientation des parents et évaluation. Ces séances sont dirigées par des superviseurs et des éducateurs expérimentés qui utilisent diverses techniques de formation et des moyens d'obtenir des réactions. D'autre part, des réunions bi-hebdomadaires renforcent l'uniformité des éducateurs; une formation spécialisée à l'extérieur (par exemple, 90 heures de formation à la thérapie familiale) est offerte dans des domaines d'intervention en plein développement; enfin, des séances de formation en cours d'emploi favorisent le perfectionnement professionnel.

Après s'être vu confié un cas, l'éducateur rencontre la famille pour examiner les problèmes et leur solution, de même que l'enfant afin d'établir un contrat ou fixer un but à leur relation. Dès le départ, l'éducateur insiste sur la relation d'équipe entre les parents et lui-même et devient rapidement une personne-ressource pour la famille. Pendant tout son travail, l'éducateur en milieu ouvert, en consultation avec son superviseur, tire parti des compétences individuelles pour aider la famille. La décision de clore un cas est fondée sur la réalisation de l'objectif du traitement, sur un changement d'orientation vers un nouveau type de service ou sur l'impossibilité prolongée de modifier la situation de la famille.

Évaluation d'une intervention collective préventive

La controverse inonde le champ de l'évaluation. Les critiques des efforts passés et présents détaillent son manque de rigueur méthodologique, ses résultats médiocres, son acceptation non appropriée, ses biais naturels, son manque d'orientation, une répétition insuffisante et une collaboration déplorable entre le personnel et les chercheurs (Muller & Dumpson, 1972). Hackler (1978) va jusqu'à mettre en garde les services sociaux et ceux de santé mentale contre les risques inhérents à toute évaluation et conteste l'utilité même de l'évaluation. Et pourtant, la proposition qui prédomine actuellement recommande que l'évaluation soit faite plus souvent, avec plus de cohérence et de prévoyance (Ellsworth, 1975; Muller & Dumpson, 1972; et Bergin, 1973). À la lumière des mises en garde et des encouragements, la tendance à susciter de tels procédés doit être inévitablement mesurée. Les échanges entre les préoccupations méthodologiques et les réalités pratiques qui se produisent sur le terrain semblent inévitables; pourtant, avec la prévoyance recommandée, il est possible de parvenir à une certaine rigueur. Les tentatives pour établir des processus capables de supporter l'examen minutieux de l'évaluation prennent du temps. Mais avec une succession d'essais, il est possible de faire une évaluation des résultats qui ait une signification pour le chercheur et le personnel de service, qui soit interprétable.

Le programme collectif préventif des EMO constitue une réponse à un besoin de traiter les enfants présentant des problèmes comportementaux avant que la gravité de ceux-ci ne nécessite des soins plus intensifs et étendus que ceux normalement offerts par l'EMO. Nous avons pensé qu'une méthode précoce de prévention augmenterait

a) la portée, b) la réussite et c) la rentabilité de l'intervention. Sa formule a été initialement établie à partir de l'expérience pratique glanée dans le champ des méthodes éprouvées du programme d'EMO. L'expérience ultérieure et les réactions obtenues pendant huit ans sur quelque 35 groupes séparés ont donné la formule actuelle du programme de formation du personnel et de sa sélection.

Ce programme à court terme (trois mois) utilise une méthode collective au niveau secondaire de prévention. Des groupes de 8 à 12 enfants (de 6 à 10 ans) se rencontrent trois fois par semaine pendant deux ou trois heures. Pendant ce temps, les trois conseillers (deux anciens et un jeune) utilisent une méthode de renforcement fondée sur la promesse d'une récompense liée à la performance, méthode combinée à l'imitation des camarades et la discussion de groupe. Les programmes reposent énormément sur des activités attrayantes de loisirs et d'artisanat pour maintenir l'intérêt et la motivation des enfants. Parallèlement aux programmes avec les enfants, les deux éducateurs plus anciens dirigent une ou deux fois par semaine des séances individuelles d'orientation des parents au domicile de la famille. Ces séances se concentrent avant tout sur les techniques pratiques du rôle de parent mais permettent également un échange d'information et l'occasion de répondre à des besoins spécifiques.

La formation du personnel s'opère, avant la constitution même des groupes, sur une période de trois semaines pendant laquelle tous les éducateurs de tous les groupes sont réunis pendant environ 60 heures. Pendant tout l'été, des contrôles hebdomadaires sont effectués par l'un des quatre superviseurs attachés à chaque équipe.

Le développement de ce programme a fait qu'il met maintenant aussi bien l'accent sur les interactions au sein de la famille (en particulier entre les parents et les enfants) que sur le comportement social de l'enfant. Craig & Glick (1968) ont étudié la délinquance en utilisant une échelle allant de "bon" à "médiocre" pour le fonctionnement de la famille et le comportement problématique de l'enfant comme mesures de l'efficacité de la prédiction lorsque l'enfant avait entre 6 et 9 ans. Les similitudes entre cette étude et le programme collectif des EMO méritent d'être remarquées. Si les mesures de l'efficacité de la prédiction utilisées par Craig & Glick possèdent le pouvoir de déterminer réellement, directement ou indirectement, le comportement délinquant, il s'ensuit alors que l'altération des comportements mesurés devraient modifier les conséquences

de la délinquance. En supposant qu'un tel rapport soit fondé, il serait thérapeutiquement valide de se concentrer sur le "fonctionnement au sein de la famille" et les "problèmes comportementaux" de l'enfant pour réduire l'apparition ou le risque d'apparition de la délinquance. Une telle supposition fournit l'argumentation du programme collectif.

La réponse informelle des parents et des professeurs mentionnée plus tôt, ainsi que les opinions des éducateurs, des superviseurs cliniques et des directeurs du programme d'EMO ont confirmé la considération favorable dont jouit le programme. Pourtant, diverses tendances exigent une estimation plus précise de la possibilité du programme d'entraîner des changements et une évaluation des mesures qui ont été utilisées auparavant. La première évaluation se rapporte directement à la question des résultats tandis que la seconde, nous l'espérons, fournit une base pour revoir les programmes d'EMO passés en utilisant les données recueillis sur les dix dernières années.

Les mesures

Le choix des mesures utilisées dans l'évaluation a fait l'objet de beaucoup d'efforts. Les bons instruments peuvent non seulement améliorer la validité mais également réduire la réactivité chez le personnel et les clients. Nous avons utilisé les mesures suivantes: 1) le Profil d'adaptation de l'enfant et de l'adolescent (CAAP) mis au point par R.A. Ellsworth (1981), 2) Le Questionnaire de Conners sur le comportement à l'usage des parents (Conners:P) mis au point par C.K. Conners (1969), et 3) L'Échelle de réalisation des buts (GAS de Kiresuk, 1968) adaptée précisément pour le programme d'été d'E.M.O. Les premiers CAAP et Conners:P ont été remplis par l'un des parents de l'enfant dans les dix premiers jours du programme. La première GAS a été préparée par un éducateur désigné pour la fin du premier mois du programme. Des mesures à posteriori ont été prises au cours de la dernière semaine de l'été, le CAAP et le Conners:P par le même parent et la GAS par le même éducateur.

Profil d'adaptation de l'enfant et de l'adolescent (CAAP)

Le CAAP est un questionnaire normalisé rempli par un adulte dont le rôle est important dans la vie de l'enfant. Les 20 questions sont également divisées selon cinq sous-échelles: les relations avec les camarades, la

dépendance, l'hostilité, la productivité et le repli sur soi. Une question comme: "Au cours du mois dernier, a-t-il ou elle essayé de fréquenter les autres", est cotée rarement (1), quelquefois (2), souvent (3), ou presque toujours (4). On additionne les quatre questions d'une sous-échelle pour obtenir les résultats des cinq sous-échelles, résultats que l'on peut comparer aux normes figurant sur une feuille de résultats fournie. Cette échelle permet également le luxe de comparer le changement dans le résultat d'un sujet par rapport aux normes correspondant à d'autres interventions offertes par les auteurs du questionnaire. La fiabilité test-retest rapportée par Ellsworth indique une force pour les cinq facteurs (de 0,78 à 0,89, moyenne = 0,83) à une semaine d'intervalle. La cohérence parmi les points de chaque facteur révèle des niveaux alpha allant de 0,80 à 0,90 avec une moyenne de 0,86. Le CAAP a également pu détecter une différence significative ($p < 0,01$) chez des groupes connus pour différer dans leur adaptation (Ellsworth, 1981).

Questionnaire sur le comportement à l'usage des parents (Conners:P)

Le Conners:P est un questionnaire normalisé composé de 93 points traitant du comportement de l'enfant. Des questions comme: "tire nerveusement des choses comme des cheveux, des vêtements, etc." sont cotées: pas du tout (0), un peu (1), assez (2), et beaucoup (3). Les réponses à certaines questions sont à leur tour utilisées pour créer huit sous-échelles (problèmes de comportement, anxiété, impulsivité, problèmes d'apprentissage, problèmes psychosomatiques, antisociabilité et tension musculaire) ainsi qu'un résultat total. Les résultats aux sous-échelles ont été normalisés de façon à pouvoir identifier les secteurs où se posent des problèmes mineurs, modérés et graves. Les rapports de fiabilité test-retest sont approximativement de 0,70 à 0,90 pour tous les facteurs. Certains auteurs (Goyette, Conners & Uhlrich, 1978) ont également rapporté plusieurs cas dans lesquels le test a permis d'évaluer l'efficacité du traitement et de faire la distinction entre les enfants "normaux" et "hyperactifs". L'usage local relativement courant de cet instrument a favorisé son choix pour l'évaluation du programme.

Échelle de réalisation des buts (GAS)

La GAS est utilisée comme outil thérapeutique valide pour identifier explicitement les comportements de

l'enfant et de la famille et pour fixer des buts à chacun d'eux dans les domaines relevés. L'échelle compte 33 items différents divisés en quatre sous-échelles (maison, collectivité, groupe et parents) couvrant une large gamme de comportements et de situations. L'examen de deux GAS successives permet une comparaison des buts sur la première et des comportements sur la seconde. Un seul évaluateur a utilisé pour la GAS préparée par l'éducateur une technique simple de notations (1, 0, -1 respectivement pour la réalisation des buts, leur non-réalisation et la dégradation de la situation) qui a permis une analyse des buts fixés et des buts atteints.

Autres mesures

Le questionnaire de Conners sur le comportement se présente également sur une feuille que notent les professeurs. Cet instrument fournit d'excellents renseignements car il provient d'une source différente et parce que ce sont les écoles qui nous adressent le plus grand nombre de personnes pour le programme. Malheureusement, cet instrument a dû être abandonné en cours d'étude en raison d'un problème éthique: nous avons eu peur qu'en recueillant les données du posttest auprès des nouveaux professeurs de l'enfant, ces derniers soient informés de sa situation précédente dans un groupe pour enfants à problèmes, ce qui pouvait donc prévenir les professeurs contre l'enfant.

Dans le programme nous avons également tenté de recueillir des mesures et des comptes réels du comportement des clients dans la collectivité, notamment des comportements importants comme le vol, la bagarre et le non-respect du couvre-feu. Malheureusement, pour des raisons diverses, ces données ont été excessivement difficiles et longues à recueillir. En conséquence, nous n'avons pu recueillir que des données très incomplètes.

Considérations pratiques

Nous donnons en annexe les résultats des évaluations du groupe d'été. Ces résultats et les détails techniques présentés jusqu'à présent donnent l'impression que l'évaluation du programme est une chose très simple. Cette vue est on ne peut plus éloignée de la vérité. Jusqu'à présent, l'évaluation du programme d'EMO a pris cinq ans. Un tel projet est hérissé de difficultés qui vont de la résistance du personnel à l'idée même de l'évaluation, à la présentation des résultats à des pourvoyeurs de fonds hostiles. Le premier mot sur ce

sujet doit revenir à Emory Cowen, grand-père des recherches sur l'évaluation de programmes.

"L'auteur est bien qualifié pour écrire sur les erreurs de recherche dans le domaine de la santé mentale de la collectivité parce qu'il les a, lui-même, virtuellement toutes commises. Si le rédacteur avait dit aux auteurs de commencer leur article par quelques mots savoureux exprimant la sagesse populaire pour en capter l'essence, j'aurais écrit: "Faites ce que je dis et non pas ce que je fais!" ... Certains problèmes de la recherche communautaire sont si intrinsèques à la nature de la chose qu'il est très difficile de les surmonter. Pour ce qui est de chercheurs dans ce domaine, le choix doit souvent se faire entre effectuer un travail qui est loin d'être idéal ou ne pas faire de recherches du tout." (Cowen, 1978).

De la même façon, un chercheur parle d'un problème spécifique: "À l'époque de l'étude, il y eut une importante réduction de personnel et, dans le meilleur des cas, les évaluateurs collaboraient de façon minimale. Ils se plaignaient du manque de temps pour noter les comportements sur les échelles et avaient plutôt tendance à porter des jugements globaux et arbitraires. De plus, d'autres membres du personnel sapaient l'efficacité du traitement: certains modelaient un comportement agressif en réponse à des provocations de colère; d'autres, se plaçant dans une perspective théorique différente, encourageaient les sujets à vivre et à exprimer librement leur colère réprimée. Les sujets ont indiqué que les techniques qu'ils apprenaient étaient passées sous silence par le personnel de garde. (Schlichter & Horan, 1981).

Les évaluateurs sont confrontés à des problèmes pour concevoir, conduire et interpréter les études. On peut diviser les problèmes d'interprétation en trois catégories: surinterprétation des résultats, confusion entre la signification statistique et la signification tout court, investissement sur la chance. Les dangers courus en concevant et en menant des recherches reflètent le manque de priorité des organismes, le caractère inquisiteur des évaluateurs, les menaces adressées au personnel, les difficultés à rentrer dans le système, les mutations continuelles en cours de traitement, les problèmes d'ordre politique et éthique (Cowen, 1978). L'évaluateur doit traiter de questions de choix de critères, des effets régressifs, un recrutement discriminatoire et divers effets non spécifiques.

Nous pouvons faire plusieurs recommandations en ce qui concerne le choix des critères. Les mesures choisies devraient refléter raisonnablement les buts du programme

(Ellsworth, 1975), posséder des évaluations psychométriques rationnelles, comprendre un certain nombre d'évaluations dans différents domaines (Tramantana, 1981)", ... y compris des points d'ancrage comportementaux dans les évaluations globales nettes" (Cowen, 1978 p. 795). L'évaluateur dispose de trois types de mesures: les mesures directes, les mesures prêtes à l'emploi et les mesures préparées par soi-même. Il est recommandé que 1) les mesures directes n'utilisent ni des événements rares ni des indicateurs qui sont influencés par de nombreuses variables non liées au traitement; 2) les mesures prêtes à l'emploi soient lisibles avec la validité et la fiabilité adéquates que le titre implique; 3) les mesures préparées par soi-même ont besoin de rester proches des buts du traitement et du programme et mesurer les comportements actuels.

Les prestataires et les bénéficiaires des services fournissent le plus fréquemment des renseignements pour l'évaluation des programmes, et peuvent chacun influencer l'évaluation. Le recours à des individus hors de l'intervention directe peut fournir des renseignements supplémentaires mais ceux-ci peuvent également être influencés. Cependant, "... si des observateurs ayant des perspectives et des enjeux différents sont d'accord sur le changement, il est très vraisemblable qu'un changement réel se soit produit" (Cowen, 1978, p. 395).

La question des effets régressifs, c'est-à-dire de la propension des résultats extrêmes à se déplacer vers un résultat plus moyen lors de tests ultérieurs est "... probablement la forme la plus récurrente de l'illusion dans la littérature sur les réformes sociales expérimentales" (Ellsworth, 1975, p. 287). Les modèles prétest - posttest sont particulièrement sensibles à ces effets (McLeary, Gordon, McDonnell & Maltz, 1979). Le recours à un groupe de contrôle comparable peut, dans une certaine mesure, régler cette question. Mais ceci crée alors un problème en ce qui concerne la constitution du groupe. Les processus normaux d'affection aléatoire ou d'association présentent des problèmes d'éthique et d'excès de contrôle. Cowen (1978), a dit: "Refuser un service à quelqu'un qui en a absolument besoin, pour satisfaire les précisions d'une recherche abstraite ne passera tout simplement pas." D'autre part, plus la méthode de recherche est bonne, plus il est facile d'obtenir des résultats significatifs (et presque toujours positifs) (Smith & Glass, 1977). Selon les études de Smith & Glass et d'autres, une meilleure conception se soldera selon toute vraisemblance par des résultats encore plus positifs.

Il est évident que dans la recherche "en vie réelle", les décisions sur les techniques statistiques, les aspects des mesures à utiliser, les variables à contrôler statistiquement et les processus analytiques à utiliser, sont fréquemment prises a posteriori à partir d'un jugement de la valeur informationnelle qu'offre chacun de ces quatre éléments.

La mise en place

Produire une évaluation n'est pas chose facile. On pourrait penser, par exemple, que des résultats extrêmement positifs engendreraient le soutien du personnel en relation directe avec les clients. Ce n'est pas le cas. Sur la toute première page de notre évaluation initiale et exploratoire (Waite et Bowick, 1983), on trouve ceci: "Pour le lecteur occasionnel, la façon dont le problème est posé dans ce rapport pourrait laisser penser que le programme d'éducation en milieu ouvert a entraîné une réponse généralement défavorable. Une telle impression ne pourrait pas être plus éloignée de la vérité. Une très forte majorité des personnes interviewées ont au contraire manifesté un très fort appui." Une copie du rapport traîna dans le bureau et récolta dans la marge les remarques suivantes: (en ce qui concerne le mouvement du personnel) "comparé à qui!!!"; (en ce qui concerne la confrontation) "incidents isolés"; (en ce qui concerne la jeunesse du personnel et les relations avec les parents) "spéculation"; (en ce qui concerne le besoin d'un plus grand soutien dans le contrôle) "faux!"; (en ce qui concerne une direction peu encourageante) "imprécis"; et finalement, (en ce qui concerne la remise des cas compliqués à des éducateurs chevronnés) "A d'autres!".

Des situations délicates naissent souvent de pressions exercées par l'administration pour ne produire que des résultats positifs. Pour les directeurs les plus machiavéliques, les résultats positifs ne constituent que les seuls buts de l'évaluation. Au centre Oo-za-we-kwun au Manitoba, trois évaluations ont été effectuées. La première fut critique; elle fut rejetée. La seconde fut un camouflage; elle fut reconnue comme tel. La troisième était "neutre". C'était trop tard; les évaluations avaient perdu toute crédibilité et le centre fut fermé. Il aurait probablement mieux valu accepter aimablement les défauts mentionnés en premier lieu et essayer de les rectifier. Nous conseillons aux personnes menant une évaluation au sein d'un organisme de mettre à jour leur curriculum vitae.

Du côté positif, les faits réels peuvent constituer une arme formidable. Au cours d'une réunion du Conseil municipal, nous avons été pris à parti par un conseiller municipal qui a prétendu que notre organisme était "une usine à épuisement". Nous avions en main des données tangibles et pouvions répondre que selon un test reconnu sur l'épuisement, notre personnel était soumis à de nombreuses tensions mais que leur niveau idéal de tension était encore plus élevé (Darou, 1985). De plus, une évaluation ne nécessite pas de coûts élevés; en effet, en effectuant des recherches pour leur thèse (recherches payées par des subventions), des étudiants peuvent faire presque tout le travail difficile.

L'évaluation de programmes peut présenter un autre avantage qui passe souvent inaperçu. Selon Maslach et Jackson (1984), les réactions des clients constituent une arme importante de combattre l'épuisement. C'est pourquoi les réactions aux résultats détaillés des évaluations devraient être individuellement rapportées au personnel. C'est ce que l'on fait régulièrement dans le programme d'EMO. Le personnel note les tests de ses propres clients. Nous avons communiqué au personnel les résultats de notre évaluation du groupe d'été lors de la soirée de Noël organisée chaque année et nous avons récompensé chacune des équipes pour avoir participé à la réalisation des divers éléments des résultats.

Si l'on suit les principes présentés par le programme Impact Evaluation des Delcrest Youth Centres (1977), le personnel en contact direct avec les clients doit être impliqué dès le départ. Pour ce faire, nous avons d'abord utilisé sur nous-mêmes nos instruments d'évaluation. Nous avons discuté du principe au cours de réunions d'évaluation et certaines décisions furent laissées au personnel.

La politique de l'évaluation

Un de nos principaux pourvoyeurs de fonds les plus importants eut une réaction intéressante. Au milieu de notre évaluation, il a réduit notre budget de 3% à moins que nous publions des résultats intérimaires. Parmi les autres programmes qu'il finançait, aucun n'avait jamais produit d'évaluations; cependant personne d'autre n'a vu son budget réduit. Nous avons donc été punis d'avoir fait une évaluation. Cela prouve bien jusqu'où va la politicaillerie.

Il existe plusieurs utilisations politiques moins que légitimes pour les évaluations de programmes (Heller & Monahan, 1977):

a) atermoyer, comme dans une commission royale d'enquête;

b) décliner toute responsabilité ("je dois prendre ces mesures parce que l'évaluation le dit.");

c) faire des relations publiques: aucune tentative n'est faite pour recueillir des données qui vont à l'encontre des idées reçues;

d) remplir les exigences liées à l'octroi de subvention, en passant par toutes les étapes pour ensuite en ignorer totalement les résultats.

D'un point de vue moins sceptique, les politiciens ne sont généralement pas psychopathes et nous avons pu "vendre" sans vergogne notre évaluation à Centraide. Ceci a conduit à un important pourcentage d'augmentation de leur financement (bien que ne représentant qu'une petite valeur nette). En retour, cela a eu un effet "multiplicateur" sur notre principal pourvoyeur de fonds, la Ville d'Ottawa, et a résulté en une augmentation de personnel. Cela valait bien la peine de dépenser 3 000 $ pour l'évaluation. En fait, cela donne un rapport de rentabilité de 12 pour l'évaluation elle-même, et de ce seul point de vue, notre évaluation fut un succès.

Conclusion

À partir des renseignements donnés jusqu'à présent, nous pouvons tirer plusieurs conclusions qui peuvent avoir un effet sur l'utilité d'une évaluation. Celle-ci n'aura aucune utilité dans la collectivité si elle reste sous le coude. Nous indiquons donc plusieurs directives non évidentes pour vendre vos résultats.

- Optez pour une bonne formule et sachez quelles sont ses failles.
- Trouvez un conseiller qui occupe un poste politique important.
- Retravaillez la présentation jusqu'à ce qu'elle puisse être aisément comprise d'un profane. Nous avons utilisé des expressions comme: "Nous avons réduit le nombre de batailles dans votre collectivité". Mais essayez de rester spontané.
- Utilisez certains mots-clé qui ont, pour les experts, une signification scientifique particulière, comme "significatif", "valide", "fiable".

- Faites du bon marketing en voyant vos pourvoyeurs de fonds bien avant les réunions publiques.
- Soyez détendu et parlez doucement; vous apparaîtrez plus crédible.
- Dites l'absolue vérité; cela peut être très désarmant.
- Ne permettez pas la modification de vos données.
- Alignez-vous sur les idées politiques établies si vous pouvez le faire en conscience. Par exemple, ne prêchez pas l'action sociale aux conservateurs. Parlez de rentabilité.
- Et finalement, simplement pour conserver la perspective, faites des croquis de couleurs.

Nous venons d'essayer de donner une image des considérations réelles et pragmatiques dont il faut tenir compte lorsqu'on fait une recherche évaluative. On en parle rarement dans le monde intellectuel où les recherches sont généralement menées. Pourtant, durant toutes les phases du projet, un net besoin s'est fait sentir de considérer la dynamique du milieu dans lequel sont effectuées les recherches. Comme nous l'avons montré ici, l'effet des considérations ordinaires peut être lourd de conséquences. Mais il est difficile de réagir à cela car il n'existe pas de nettes relations de cause à effet; l'organisme et le projet de recherche ont un effet mutuel simultané.

L'assimilation de telles relations permet d'utiliser la recherche dans le but plus élevé d'améliorer les services.

Dans tout ceci, il ne faut pas oublier, dans un cadre plus large, la position personnelle de l'évaluateur. On nous rappelle que les laboratoires utilisent maintenant pour leurs expériences, des évaluateurs et non plus des rats blancs parce qu'ils sont plus nombreux et qu'on s'y attache moins.

Annexe: Évaluation d'un programme collectif de prévention

Les sujets

Les sujets étaient les 64 enfants inscrits dans le groupe d'été du programme d'Éducation en milieu ouvert. Ce sont principalement les écoles de la région d'Ottawa qui nous adressaient ces enfants. Pour chacun des six groupes, nous avons sélectionné les participants dans un groupe d'enfants qui nous avaient été adressés (environ

75 au total) en fonction des besioins individuels et de la constitution du groupe.

Voici leur répartition: 75 % étaient des garçons et 6 étaient non blancs; leur âge allait de 6,2 à 10,2 ans avec une moyenne de 8,2; 51 % des enfants venaient de familles comptant deux parents adultes à la maison et 41 % des familles bénéficiaient de l'assistance sociale sous une forme quelconque. Sur les 64 enfants présents à l'origine, 16 (soit 25 %) n'ont pas terminé le programme pour diverses raisons, notamment le déménagement de la famille (n = 5) et le repli sur soi par les parents (n = 11); ce pourcentage est semblable à celui que le personnel a relevé pour les autres années. La taille des groupes variait de 13 membres à 9. Deux groupes ont travaillé en français.

Résultats et discussion

L'analyse par le test-t des différences avant et après sur toutes les sous-échelles du CAAP a révélé des changements dans la direction désirée, à savoir une augmentation des relations avec les camarades et la productivité, et une diminution dans toutes les autres sous-échelles, pour toutes les échelles. Toutes les échelles, à l'exception d'une seule - la productivité - ont montré une probabilité singificative: $p < 0,05$. Le tableau 1 montre les résultats moyens du prétest et du posttest et les changements dans chaque sous-échelle avec les valeurs respectives de t et de p. Le tableau montre également les normes de changement dérivées des tableau de Ellsworth (1981).

TABLEAU 1

Résultats au CAAP
n = 43

Sous-échelles	Prétest	Posttest	t	p	Changements Normes	Changements
Relations avec les camarades	12,30	13,05	-2,02	0,05	54	+0,75
Dépendance	11,30	10,17	2,29	0,03	52	-1,13
Hostilité	10,58	9,05	3,55	0,03	53	-1,53
Productivité	9,67	10,77	-1,78	0,08	53	+1,10
Replie sur soi	9,58	8,65	2,06	0,05	50	-0,97

La différence entre les résultats au prétest et au posttest traduit un large mouvement significatif pendant toute la durée du programme d'été. Le fait qu'un changement mesurable significatif se soit produit est évident, et les normes de changement exprimées en chiffres prouvent que l'efficacité des programmes est comparable à celle d'autres centres de santé mentale (norme moyenne de changement = 52,4; portée = de 50 à 54).

L'analyse du Conners:P a révélé des résultats semblables, avec des changements dans la direction désirée (diminution) pour sept des neuf sous-échelles parmi lesquelles l'une n'était pas significative, deux étaient significatives ($p < 0,05$) et quatre étaient très significatives ($p < 0,01$). Quant aux deux sous-échelles restantes, l'une ne précisait absolument aucun changement et l'autre montrait une augmentation non significative ($p = 0,89$). Le tableau 2 contient les résultats pour toutes les sous-échelles et leurs valeurs respectives de t et de p; l'examen de ses données permet de voir qu'elles sont comparables aux résultats rapportés dans le tableau 1 indiuant qu'un changement singificatif mesurable s'est produit.

TABLEAU 2

Résultats du Conners:P
n = 42

Sous-échelles	Prétest	Posttest	Changement	t	p
Problèmes de comportement	5,76	4,48	1,29	2,45	0,02
Anxiété	5,02	3,76	1,26	2,97	0,00
Impulsivité	7,90	5,79	2,12	4,87	0,00
Problèmes d'apprentissage	2,79	1,76	1,02	2,70	0,01
Problèmes psychosomatiques	1,71	1,40	0,31	1,18	0,25
Perfection	2,19	2,24	-0,05	-0,14	0,89
Antisociabilité	0,48	0,48	0,00	0,00	1,0
Tension musculaire	1,55	0,98	0,57	2,50	0,02
Total	64,29	49,45	14,83	4,46	0,00

L'analyse par le test t des différences parmi les moyennes sur toutes les échelles des questionnaires initiaux pour ceux qui ont terminé le cours et ceux qui ne l'ont pas terminé n'a révélé de différences significatives ($p > 0,15$ pour l'ensemble) dans aucune mesure. Les corrélations r de Pearson entre ceux qui ont terminé et les autres variables personnelles n'ont pas non plus montré de corrélations significatives importantes ($p > 0,10$ pour toutes les corrélations). En conséquence, nous concluons que les différences entre ceux qui ont terminé et ceux qui n'ont pas terminé ne présentent aucune importance détectable par les questionnaires. De plus, ceci réduit la contamination qu'un retrait sélectif pourrait présenter et qui engendrerait une confusion dans l'interprétation. Ceci ne résoud pourtant pas le problème de suggestivité dans la sélection initiale des enfants.

Un examen des résultats aux GAS montre que le nombre moyen de buts fixés pour un individu dans l'une des quatre catégories était de 3,54, avec une moyenne de 1,4 but. Pour tous les enfants ayant deux GAS (n = 38), le pourcentage de buts atteints se chiffrait à 51%. Le tableau 3 présente en détail le nombre moyen de buts fixés, de buts atteints ainsi que les pourcentages pour les quatre catégories et pour le total; le tableau 4 montre les corrélations entre les buts fixés et les buts atteints. Dans chacune des échelles, les intercorrélations entre les buts fixés et atteints ont été positives et significatives; elles ont également révélé une corrélation positive significative entre les buts atteints dans la collectivité et les buts fixés à la maison et avec les parents.

TABLEAU 3

Résultats aux GAS
n = 38

	Buts fixés	Buts atteints	Pourcentage de réussite[1]
Maison	5,03	2,46	52,81
Collectivité	1,37	0,60	42,74
Groupe	5,26	2,66	52,43
Parents	2,50	1,09	48,38
Total	14,16	6,81	51,95

Remarque 1: Les cas où le nombre de buts fixés égal à zéro ont été supprimés de ces données.

TABLEAU 4

Corrélations du GAS: buts fixés par buts atteints
n = 38

	Maison	Collectivité	Groupe	Parents
Maison	0,45**	0,26	0,16	0,36*
Collectivité	0,40**	0,56**	-0,06	0,51**
Groupe	0,05	0,07	0,68**	0,07
Parents	0,30*	0,06	0,19	0,62**

* dénote $p < 0,05$
** dénote $p < 0,01$

Remarque: Les buts fixés sont représentés à l'horizontale, les buts atteints à la verticale.

BIBLIOGRAPHIE

Bergin A.E. (1973). Evaluation of therapeutic outcomes. (Évaluation des résultats thérapeutiques). In A.E. Bergin & S.L. Garfield, Handbook of Psychotherapy and Behavior Change. New York: Wiley.

Conners C.K. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with children (Échelle de notations d'un professeur à l'utilisation des études sur la drogue avec les enfants). American Journal of Psychiatry, 126, 884-888.

Cowen E.L. (1978). Some problems in Community Program Evaluation Research (Quelques problèmes sur des recherches en évaluation de programmes communautaires), Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46, 792-805.

Craig M.M., & S.J. Glick (1968). School behavior related to later delinquency and non-delinquency (Le comportement à l'école lié à la délinquance et à la non-délinquance ultérieures). Criminologica, 5, 17-27.

Darou W.G. (1985). Improving the environment of youth workers (Améliorer le milieu des éducateurs de jeunes). Canadian Counsellor, 19, 183-185.

Delcrest Resource Centre (1977). Impact Evaluation, Toronto: auteur.

Ellsworth R.A. (1981). CAAP scale: la mesure de l'adaptation de l'enfant et de l'adolescent). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Ellsworth R.A. (1975). Consumer feedback in measuring the effectiveness of mental health programs (Réactions des consommateurs sur la mesure de l'efficacité des programmes de santé mentale). In Gutten & Struenning (Éditeurs), Handbook of evaluation research: Vol. 2. (pp. 239-274). Sage Publications.

Goyette C.H., C.K. Conners & R.F. Uhlrich (1978). Normative data on revised Conners parent and teacher rating scales (Données normatives sur les échelles de notation révisées de Conners pour les parents et les professeurs). Journal of Abnormal Child Psychology, 6, 221-236.

Hackler J.C. (1978). The prevention of youthful crime: the great stumble forward (La prévention du crime chez les jeunes: la grande chute en avant). Toronto: Methuen.

Heller K. & J. Monahan (1977). Psychology and Community Change (Psychologie et changements dans la collectivité). Homewood (Illinois): Dorsey.

Kiresuk, T.J. (1968). Goal attainment scaling: A general method for evaluating comprehensive programs (Échelle de réalisation des buts: une méthode générale pour évaluer les programmes globaux). Community Mental Health Journal, 4, 443-453.

McLeary R., C.A. Gordon, D. Mcdonnel et M.D. Maltz (1979). How a regression artifact can make any delinquency intervention look effective (Comment une prétendue régression peut faire croire à l'efficacité d'une intervention sur la délinquance). In L. Sechrest et coll. (Éditeurs), Evaluation Studies Review Annual, Vol. 4 Sage Publications, Beverly Hills.

Maslach C. et S. Jackson (1984). Burnout in organizational settings (L'épuisement dans le domaine de l'organisation). In S. Oskamp. (Éditeur) Applied Social Psychology Annual: Vol. 5 (pp. 133-153). Beverly Hills: Sage.

Muller E.J. et J.R. Dumpson (1972). Evaluation of social intervention (Évaluation d'une intervention sociale). San Francisco: Jossey-Bass.

Schlichter K.J. et J.J. Horan (1981). Effects of stress inoculation on anger management skills (Effets de l'innoculation du stress sur les techniques de maîtrise de la colère). Cognitive Therapy and Research, 5, 359-365.

Smith M.L. et G.V. Glass (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies (Métaanalyse d'études sur les résultats en psychothérapie). American psychologist, 32, 752-760.

Waite D., et M. Bowick (1983). Bureau des services à la jeunesse d'Ottawa-Carleton: un rapport sur la phase II de l'évaluation du programme d'éducation en milieu ouvert. Ottawa: auteur.

LE CENTRE D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DE NORTH YORK: UN MODÈLE DE SERVICES DE PLANIFICATION DE CARRIÈRE

Marilynn Burke
Conseil scolaire
North York (Ontario)

Les jeunes d'aujourd'hui font face à des difficultés énormes et sans précédent au moment de la transition entre l'école et le travail, entre l'adolescence et l'âge adulte. Le climat économique défavorable, le pourcentage élevé de chômage chez les jeunes, les bouleversements fréquents qui affectent la société et le milieu de travail, ainsi que la révolution technologique contribuent tous à créer chez les jeunes un climat d'anxiété profonde à l'idée de se préparer à un avenir incertain. Les parents, le gouvernement et les éducateurs reconnaissent plus que jamais la nécessité de faire face à ces problèmes et d'aider les jeunes à planifier leur vie et leur carrière d'une manière réaliste et viable. Le conseil scolaire de North York s'efforce, avec son Centre d'orientation professionnelle, de répondre à ces besoins et d'aider les jeunes à préparer leur avenir.

Le Centre d'orientation professionnelle est un bureau central de resscurces qui offre des services et des programmes de planification de carrière pour les élèves et le personnel des écoles de North York, ainsi que pour la collectivité. Les services qui s'adressent directement aux élèves et à la collectivité comprennent une évaluation et une orientation professionnelles, des programmes collectifs de prospection de carrière, un Centre d'information sur les carrières, et des programmes de prospection de carrière assistés par ordinateur. Le Centre offre également au personnel du conseil scolaire des cours de formation et de perfectionnement professionnel ainsi que la possibilité de consulter des spécialistes en orientation.

Un des aspects uniques du Centre est le fait qu'il ait été créé grâce aux efforts conjugués du module des services d'orientation du conseil scolaire de North York, de la Fondation CORE (Community Outreach in Education), du gouvernement, d'organismes de la collectivité, d'établissements postsecondaires, d'entreprises commerciales et industrielles. Cette collaboration remarquable a commencé au début de 1979 avec la Fondation CORE, une oeuvre de bienfaisance en contact étroit avec le conseil de North York, qui fournit les fonds nécessaires aux projets pédagogiques qui ne sont pas

normalement financés par le conseil scolaire. Après avoir accepté une proposition pour ouvrir un nouveau centre d'orientation, la CORE a mis sur pied un comité de préparation, qui sert toujours de conseil consultatif et dont les membres sont des représentants de COSTI-IIAS, d'Emploi et Immigration Canada, des Services juifs d'orientation, du conseil scolaire de North York, du Collège Seneca et de l'Université York. La CORE a sollicité des fonds auprès des entreprises commerciales et industrielles pour acheter pour le Centre douze petites pièces pouvant servir de bureau. En novembre 1980, le Centre d'orientation professionnelle a été ouvert à Spring Garden, sous l'égide du module des services d'orientation. Il a été transféré, en juillet 1982, au Centre Drewry. La CORE participe toujours au programme en apportant ses conseils et son appui et, plus récemment, en accordant une aide financière supplémentaire pour acheter deux autres petits bureaux. Le conseil consultatif se réunit trois ou quatre fois par an pour voir les progrès accomplis, déterminer les directions à suivre et faire des recommandations. La participation de la CORE et des membres du conseil consultatif a été extrêmement précieuse.

Le Centre accepte des recommandations des administrateurs, des enseignants, des conseillers des écoles élémentaires et secondaires, d'autres employés du conseil, des organismes de la collectivité, des autres conseils scolaires et de toute personne intéressée; il leur fournit également des services. Les services sont gratuits pour les élèves et le personnel de North York, payants pour les autres.

Le personnel compte actuellement un superviseur ou un conseiller d'orientation, un conseiller chargé de l'accueil, deux conseillers d'orientation, un évaluateur, un bibliothécaire à temps partiel, une secrétaire à plein temps et une à temps partiel. Des élèves participant à un programme d'alternance études-travail, des étudiants du niveau postsecondaire et travaillant au Centre deux jours par semaine, un conseiller d'orientation du Collège Seneca et des bénévoles ont également apporté une aide appréciable.

Le Centre offre avant tout un service individuel d'évaluation et de planification de carrière sur le modèle d'évaluation professionnelle qui utilise le travail, réel ou simulé, comme principal moyen d'évaluation et d'orientation. Les méthodes employées sont le travail simulé et l'évaluation en situation (travail réel). On accorde également de l'importance aux données sur les intérêts, les aptitudes, les capacités physiques, la personnalité, les compétences, etc. que l'on peut

obtenir à partir de sources variées, y compris des tests papier-crayon traditionnels. Le Centre utilise les outils d'évaluation suivants: des inventaires d'intérêt pour des personnes ayant des niveaux différents de lecture et des objectifs professionnels très divers; des tests d'aptitude qui mesurent les points forts et les points faibles et permettent de voir la réussite possible dans n'importe quel métier; des inventaires de valeurs accordées au travail et de personnalité; du travail simulé, ce qui permet aux sujets de se familiariser avec des travaux comme le montage électronique, la soudure, la plomberie, les accords de tuyaux, l'entretien et la réparation des ordinateurs, la réparation des moteurs diesel, le travail de bureau et bien d'autres; des renseignements professionnels écrits, audio-visuels et informatisés dans une vaste bibliothèque professionnelle; des programmes de prospection de carrière assistés par ordinateur.

La majorité des individus qui sont recommandés au Centre d'orientation professionnelle ont des besoins spéciaux. Ce sont parfois des déserteurs scolaires potentiels qui n'ont ni objectif professionnel ni plans pour leurs études; leurs "réussites" jusqu'à présent ont été rares et ils ont donc très peu de confiance en eux. Ils sont parfois handicapés physiquement ou ils présentent des problèmes mentaux, affectifs ou des difficultés d'apprentissage. Ils viennent parfois de milieux défavorisés ou d'un pays dont la langue et la culture sont différentes. Les écoles et les collectivités ne possèndet que des ressources limitées et ne peuvent donc pas offrir l'évaluation et l'orientation professionnelles nécessaires à de telles personnes.

Le modèle d'évaluation professionnelle que nous utilisons est prévu pour favoriser le perfectionnement professionnel des clients difficiles. Il les aide à cerner leurs points forts et leur potentiel, en insistant sur ce dont ils sont capables et non pas sur ce qu'ils ne peuvent pas faire. Ce modèle utilise le travail comme méthode d'évaluation; en conséquence, les participants le considèrent comme directement pertinent au monde du travail, ce qui permet des réactions et une orientation permanentes qui facilitent l'intégration et l'utilisation des renseignements recueillis. Il est axé vers l'action, et entraîne la mise sur pied d'un plan de formation professionnelle, ce qui a souvent pour résultat d'améliorer l'estime de soi et la confiance en soi des participants. Les objectifs de l'évaluation sont d'aider les clients à préciser leurs intérêts professionnels, leurs aptitudes, leurs valeurs, leurs compétences, leur comportement et leurs besoins au travail; à élargir leurs

connaissances des diverses carrières qu'ils envisagent et du monde du travail; à définir par des prises de décisions, des objectifs professionnels appropriés; à mettre sur pied un plan d'action qui leur permettra d'atteindre ces objectifs. L'évaluation est globale et adaptée aux besoins individuels; elle tient compte d'une connaissance réaliste du marché du travail et des changements de la société dans laquelle nous vivons. La planification de carrière est vue comme un processus permanent au cours duquel celui qui possède une bonne connaissance de lui-même et des possibilités offertes, qui est capable de prendre des décisions, sera à même d'agir de manière réfléchie aux périodes critiques de sa vie.

L'évaluation professionnelle individualisée dure parfois très longtemps, de 15 à 60 heures, et le participant passera ce temps seul avec un membre du personnel ou en petits groupes. Pour utiliser au maximum le personnel et les ressources disponibles, le Centre a créé et mis en place des programmes collectifs pour les participants et pour les membres de la collectivité; huit personnes maximum peuvent passer une journée entière à faire de la prospection professionnelle grâce aux postes de travail simulé du Centre. Pendant cette simulation, le participant suit un programme audio-visuel et, avec les outils et le matériel nécessaires pour une profession donnée, exécute un trvail "comme s'il y était". En effectuant un ou deux travaux simulés par jour, les participants font concrètement l'expérience d'un métier. Ce programme est particulièrement utile aux jeunes qui font pour la première fois connaissance avec le monde du travail, aux personnes qui désirent se familiariser davantage avec certains métiers, aux jeunes femmes qui veulent découvrir des métiers non traditionnels et aux étudiants en éducation spécialisée qui peuvent ainsi avoir une expérience concrète d'apprentissage.

Un autre programme collectif se sert de l'excellent Centre d'information sur les carrières dont nous disposons. Grâce à une subvention octroyée par Emploi et Immigration Canada en 1982, le Centre d'information sur les carrières a été élargi et organisé de façon à devenir un lieu d'entraide pour les écoles et la collectivité. Il offre des renseignements détaillés sur plus de 1 000 professions, à des niveaux de lecture différents; il compte plus de 200 programmes audio-visuels sur les professions, de la documentation sur les carrières venant de gros employeurs. Une section est réservée à la planification de carrière; on y trouve de techniques de recherche d'emploi, des guides d'orientation professionnelle, des renseignements sur le marché du travail et sur

les salaires, ainsi que des livres et des articles sur les tendances actuelles de la société et du monde du travail. Dans la section pédagogique, les visiteurs peuvent analyser des programmes offerts par des collèges, des universités et des écoles techniques privées; des programmes gouvernementaux de formation professionnelle et d'apprentissage; et des programmes de formation continue. Les sections sur "L'emploi pour les personnes handicapées", "La femme dans le milieu de travail", "Aller à l'étranger pour travailler, pour étudier et pour faire du tourisme" offrent des renseignements à ceux qui le désirent. Les programmes informatiques donnent des renseignements sur les professions et l'éducation, sur les techniques de recherche d'emploi ainsi que sur la prospection professionnelle. Le Centre d'information sur les carrières est ouvert au public pour la recherche individuelle cinq jours par semaine, dont deux soirs.

Le Centre d'information sur les carrières propose, pour des groupes allant jusqu'à 15 personnes, des programmes de prospection professionnelle qui durent un jour ou une demi-journée. Ces programmes visent à élargir la connaissance des métiers et comprennent une analyse des changements qui se produisent actuellement dans le monde du travail; ils permettent aussi une recherche indépendante sur les métiers recherchés. Parmi les groupes qui ont participé à ces programmes, on trouve des étudiants qui suivent des cours d'orientation (donnant droit à un crédit), d'autres qui participent à des programmes d'alternance études-travail ou à des programmes intensifs, d'autres encore qui font des études d'anglais et des études sur la famille, des adultes qui prévoient de retourner sur le marché du travail et reprennent des études, et des étudiants suivant, dans différents collèges, des cours au niveau du pré-emploi.

Les conseillers d'orientation professionnelle sont également disponibles pour des programmes collectifs dans les écoles. À la demande du personnel scolaire, nous avons fait des exposés lors de journées d'orientation et dirigé des séances de planification de carrière dans les classes. Ces séances sont utiles aux étudiants et elles montrent aux enseignants une manière d'aborder les activités d'orientation dans la classe.

En offrant leurs services directement aux étudiants et aux clients, les conseillers du Centre d'orientation professionnelle ont approfondi leur expérience dans ce domaine. Pour pouvoir influencer le déroulement de la carrière du plus grand nombre d'étudiants possible, nous passons une partie de notre temps à donner des consultations et des cours de formation en orientation au personnel du conseil scolaire de North York. Outre les

conseillers d'orientation, nombre de personnes ont profité de notre expérience, notamment les enseignants des programmes d'alternance études-travail, ceux d'écoles commerciales et techniques, ceux qui font de l'éducation spécialisée, ceux qui enseignent aux adultes et ceux qui font des programmes de base, enfin les enseignants des écoles élémentaires et secondaires.

Nous avons organisé des ateliers d'un jour ou d'une demi-journée sur des sujets tels que:

- Les inventaires d'intérêt pour la classe.
- Comment interpréter l'enquête de Jackson sur l'intérêt professionnel?
- Comment interpréter les inventaires de Strong-Campbell et les inventaires d'évaluation professionnelle?
- L'avenir du travail et du counselling d'emploi.
- Le logiciel sur les carrières pour les écoles élémentaires et secondaires (premier degré).
- Le logiciel sur les carrières pour les écoles secondaires (second degré).
- La batterie de tests d'aptitudes générales.
- Le mini-cours de planification professionnelle.

Tous les ateliers ont attiré beaucoup de monde et semblent avoir eu des résultats pratiques puisque les écoles de North York offrent maintenant un plus grand nombre de programmes d'information professionnelle de meilleure qualité.

Deux autre projets, amorcés et financés par le module des services d'orientation du conseil scolaire, ont eu une incidence importante sur les programmes et les services d'orientation scolaire. En 1984-1985, huit écoles secondaires ont participé au programme pilote CHOIX. Le personnel du centre d'information sur les carrières à formé les conseillers et les enseignants d'enseignement coopératif de ces écoles au cours de programmes généraux durant trois jours et demi où l'on insistait sur l'utilisation du programme informatisé CHOIX comme outil d'orientation professionnelle. Nous avons également organisé un atelier pour les travailleurs bénévoles des écoles et pour les paraprofessionnels qui vont travailler comme assistants dans le programme CHOIX. Le Centre a aidé le département de recherche et d'évaluation du conseil scolaire pour une étude de deux ans visant à mesurer l'efficacité de ce programme CHOIX et à en voir l'application possible dans les écoles de North York. À la fin de la première année, les résultats étaient extrêmement positifs.

Les services d'orientation organisent un deuxième projet centralisé: celui d'ouvrir des Centres

d'information sur les carrières dans toutes les écoles élémentaires et secondaires (premier et second degré) du conseil scolaire. Durant l'automne 1984, le personnel du centre a mené, pour les conseillers et les bibliothécaires scolaires, trois ateliers sur le thème: "Comment ouvrir un Centre d'information sur les carrières dans votre école?" Ces écoles ont acheté en gros le matériel qui devait constituer le coeur de la collection, et un technicien en bibliothéconomie a aidé le personnel à organiser et à mettre à jour le matériel existant et à y intégrer des éléments nouveaux. Tout au long de l'année, nous avons envoyé des ressources supplémentaires aux écoles ou en avons recommandé l'achat. Le Centre d'information sur les carrières sert non seulement de bureau central, mais fait aussi circuler, sur une période de prêt de deux ou trois semaines, un ensemble d'environ 200 bandes vidéo sur l'orientation, avec l'équipement permettant de le visionner. Nous espérons pouvoir, l'an prochain, obtenir des logiciels de prospection de carrière dans les mêmes conditions.

À mesure que nous devenons plus crédibles, nous recevons des écoles des demandes toujours plus nombreuses de consultation individuelle pour leurs élèves sur la planification de carrière, les ressources disponibles, les changements qui s'opèrent actuellement sur le marché du travail, les tests d'orientation professionnelle, etc. Nous avons parlé avec des parents, individuellement et en petits groupes, sur leur rôle dans le perfectionnement professionnel de leurs enfants. Lorsque nous en avons le temps, nous aidons les conseils scolaires qui veulent ouvrir un centre d'information sur les carrières.

L'efficacité du Centre de North York est le résultat de plusieurs facteurs. Alors que les conseillers scolaires doivent partager leur attention entre plusieurs tâches, le personnel du Centre peut se concentrer sur l'orientation professionnelle uniquement. Nous pouvons faire des recherches approfondies et créer des réseaux avec des ressources extérieures, telles que les entreprises, les industries, le gouvernement, les établissements postsecondaires, les organismes de services sociaux, et acquérir ainsi des compétences et des connaissances relatives à l'orientation professionnelle des clients spéciaux, à l'évolution du monde du travail, aux outils et aux processus d'évaluation, etc. De plus, comme notre expérience vient de notre service direct aux étudiants et aux clients, nous mettons nos connaissances en pratique au lieu de ne travailler que d'un point de vue théorique. Pour cette raison, nous connaissons mieux les questions auxquelles les jeunes sont confrontés et pouvons donc beaucoup mieux les aider

à les résoudre. Dans cette perspective, nous pouvons maintenant envisager un avenir incertain avec plus de confiance et aider nos étudiants à mieux faire face aux difficultés qu'il nous réserve.

OPINIONS SUR LE PHÉNOMÈNE DE L'ABANDON PRÉCOCE DES ÉTUDES

Walter Pawlovich
University of Saskatchewan

Le présent document a pour objet d'établir les raisons qui motivent l'abandon des études avant la fin de la 12ième année et les circonstances entourant cette décision. Nous proposons de faire le tour de la question de l'abandon précoce des études et de mieux comprendre ses divers aspects et interrelations.

Le phénomène de l'abandon précoce des études n'est pas nouveau. Déjà, au début des années 1950, la presse écrite manifestait son inquiétude au sujet des décrocheurs. À l'époque, les principales causes et raisons données par les élèves qui abandonnaient leurs études secondaires avaient surtout trait aux structures socio-économiques de notre société. Les structures des années 1980 n'étant plus celles de la décennie de 1950, il est important de voir si les causes et les raisons invoquées aujourd'hui par les élèves qui quittent l'école avant d'obtenir leur diplôme ont changé. Outre les changements socio-économiques survenus, de nombreuses modifications ont été apportées à l'organisation générale des écoles et au fonctionnement de chacune des classes. Parmi les plus récents changements à l'enseignement, on retrouve la philosophie et le contenu des programmes d'enseignement, les principes et procédés administratifs, les techniques de gestion des classes et les façons d'aplanir les différences individuelles de styles d'apprentissage et d'habiletés cognitives. Comment les élèves perçoivent-ils ces changements? Quelles sont les répercussions de ces changements sur la qualité de vie à l'école? Pour répondre à ces questions et à d'autres questions connexes, il m'apparaît important d'examiner en profondeur les opinions des élèves sur les raisons et les causes de l'abandon précoce des études. Ces conclusions pourront aider le personnel des écoles et ceux qui pourvoient à l'enseignement public, ainsi que les contribuables à mieux comprendre le phénomène des décrocheurs. De plus, on peut chercher des moyens de faire face au problème adéquatement.

Aux fins de la présente étude, décrocheur s'entend:

... d'un élève qui, pour toute raison autre que le décès, quitte l'école avant d'obtenir un diplôme ou de compléter un programme d'études sans poursuivre dans une autre école. On utilise le terme "décrocheur" pour désigner les élèves du cours secondaire qui se sont retirés d'une école secondaire publique au cours des deux dernières années et à qui il manquait au moins une année ou huit cours pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. L'élève en question sera considéré comme un décrocheur peu importe qu'il abandonne pendant l'année scolaire ou entre deux semestres, qu'il le fasse avant ou après avoir atteint l'âge de fréquentation scolaire obligatoire et s'il y a lieu, qu'il ait ou non effectué la quantité minimale de travaux scolaires requis (Reich et Young, 1975). (Traduction)

Décrocheurs potentiels. Élèves qui éprouvent certaines difficultés dans leurs études et adoptent envers l'école des attitudes et des comportements semblables à ceux qu'avaient leurs camarades de classe juste avant d'abandonner leurs études. Mentionnons par exemple le fait de "sauter" des cours, de manquer d'intérêt envers l'école et de consacrer un effort minimal pour réussir.

Méthodologie

L'étude comportait des entrevues avec 70 décrocheurs de six écoles de la Saskatchewan. Outre ces décrocheurs, 64 professeurs ou directeurs, 60 parents et 61 décrocheurs potentiels ont été interviewés.

Participants

Les participants à notre étude ont été sélectionnés au hasard dans 96 écoles de la Saskatchewan, de la 8ième à la 12ième année. Chacune de ces écoles a été classée dans l'une des trois catégories de pourcentage d'abandon des études (élevé, intermédiaire, faible). Les écoles ont été réparties de la façon suivante dans les diverses catégories: lorsque le taux d'abandon des études variait entre 20 et 40 %, on le considérait élevé; lorsqu'il se situait entre 10 et 19 %, on l'estimait intermédiaire et lorsqu'il était entre 0 et 9 % on le jugeait faible. Six écoles, deux de chaque catégorie, ont été choisies au hasard pour faire partie de l'étude.

L'échantillon final des 35 décrocheurs (1980-1981) se composait d'élèves qui avaient abandonné prématurément l'école au cours de l'année scolaire en question et qui étaient disposés à collaborer à la présente enquête. L'échantillon final des 35 décrocheurs (1981-1982) se composait également d'élèves qui avaient abandonné prématurément l'école au cours de la période en question et qui étaient disposés à collaborer à l'étude.

Les 64 professeurs ou directeurs choisis aux fins de l'étude étaient, de l'avis du directeur, des personnes qui connaissaient bien un décrocheur interviewé. Les 60 parents de décrocheurs interviewés sont ceux qui ont accepté de l'être; dans un seul cas, les deux parents d'un décrocheur ont été interviewés.

Les 61 décrocheurs potentiels étaient des élèves d'âge et de rendement scolaire comparables à ceux des décrocheurs sélectionnés aux fins de l'étude. Tous les décrocheurs potentiels sélectionnés étaient considérés par le directeur comme étant des décrocheurs en puissance qui éprouvaient certaines difficultés à l'école et adoptaient envers l'école des attitudes semblables à celles des décrocheurs avant l'abandon des études.

Au départ, les enquêteurs ont tenté d'associer les décrocheurs potentiels et les décrocheurs en termes d'âge, de sexe, de classe (de la même classe qu'un décrocheur avec lequel ils étaient associés), et de rendement scolaire. Toutefois, il a été impossible de le faire. Les directeurs des écoles concernées ont tenté d'associer le mieux possible des décrocheurs avec des élèves des classes. Les critères fondamentaux consistaient à choisir les élèves d'une classe dont les caractéristiques se rapprochaient le plus des décrocheurs. Dans la plupart des cas, il n'a pas été possible d'associer le décrocheur avec un décrocheur potentiel en fonction des quatre critères mentionnés. Tous les décrocheurs potentiels ont été jugés par le directeur comme étant des élèves qui éprouvaient certaines difficultés à l'école et adoptaient envers l'école des attitudes semblables à celles des décrocheurs, avant l'abandon de leurs études.

Instruments de travail

Pour interviewer les décrocheurs, on a utilisé le "Formulaire d'entrevue - élèves" (annexe A). Le "Formulaire d'entrevue - directeurs et professeurs" (annexe B) a servi à interviewer les directeurs et les professeurs. Pour les parents, on s'est servi du "Formulaire d'entrevue - parents" (annexe C) et dans le cas des décrocheurs potentiels, on a eu recours au

"Formulaire d'entrevue - décrocheurs potentiels" (annexe D). Ces formulaires ont été conçus par l'enquêteur qui s'est servi de questions tirées de formulaires utilisés dans des études antérieures (Archer, 1978; Reich & Young, 1975). De légères révisions ont été faites de manière à faire l'uniformité avec les questions posées dans la présente étude.

Méthodes d'entrevue

Tous les décrocheurs ont été interviewés en personne par un ou deux intervieweurs compétents, lesquels ont également mené les entrevues avec les décrocheurs potentiels, les professeurs et directeurs ainsi que les parents. Une entrevue avec un décrocheur durait environ une heure. Le personnel de l'école et l'enquêteur ont jugé que l'administration de l'école ou de la commission scolaire était l'endroit le plus approprié pour faire les entrevues. Ces dernières ont effectivement eu lieu au bureau d'administration de l'école ou de la commission scolaire dans tous les cas, exception faite de cinq entrevues. Quatre décrocheurs ont été interviewés à domicile et un autre l'a été dans un restaurant. Les décrocheurs potentiels ont été interviewés un à un, à leur école et l'entrevue durait de quinze à vingt minutes. Les directeurs et professeurs ont également été interviewés en personne dans les écoles et chaque entrevue durait de quinze à vingt minutes.

Pour les parents, il s'agissait d'entrevues téléphoniques. L'un des parents ou les deux parents des décrocheurs visés dans la présente étude ont été rejoints par téléphone; toutefois, dans dix cas, il n'a été possible de rejoindre ni l'un ni l'autre des parents.

Les entrevues ont été consignées par écrit; les intervieweurs notaient textuellement les commentaires des personnes interviewées. Les intervieweurs ont mené ensemble plusieurs entrevues afin d'assurer l'uniformité des techniques d'entrevue. Plusieurs entrevues ont été enregistrées; une autre personne les a ensuite écoutées pour déterminer si elles étaient menées uniformément. On en a conclu que les deux intervieweurs interrogeaient les participants et notaient les commentaires de la même façon. Les données écrites obtenues par les intervieweurs étaient organisées; elles étaient présentées sous forme de tableaux et rapportées d'une manière descriptive et cumulative. Même si trois personnes ont exécuté de façon autonome la procédure susmentionnée, les résultats soumis étaient semblables en termes de calculs de fréquence, d'interprétation des commentaires et de conclusions tirées des interprétations.

Résultats et discussion

Les trois responsables de l'analyse des données d'entrevue ont conclu qu'il n'existait aucune différence notable entre les décrocheurs de 1980-1981 et ceux de 1981-1982. On a estimé que les différences que font ressortir les résultats présentés sous forme de tableaux sont trop petites pour qu'on les considère significatives. La discussion sera principalement axée sur les réactions des deux groupes de décrocheurs, sur leurs camarades décrocheurs potentiels, leurs parents et professeurs ou directeurs.

Caractéristiques des décrocheurs

Les décrocheurs faisant partie de l'échantillon étaient des hommes (60 %) plus souvent que des femmes (14 %). Ce rapport entre les décrocheurs de sexe masculin et ceux de sexe féminin se compare (6 par rapport à 4) aux ratios que rapportent les autres études (par ex. Green 1966; Reich & Young, 1975; Watson, 1975; Archer, 1978). Les mois les plus populaires (modaux) pour quitter l'école étaient octobre et février. Les décrocheurs ont rapporté qu'ils avaient l'intention de poursuivre leurs études secondaires mais qu'ils avaient abandonné un mois après le début du nouveau semestre.

La majorité des parents de décrocheurs étaient des travailleurs non spécialisés et leur scolarité était dans la plupart des cas inférieure à la 11ième année. Très souvent, les décrocheurs venaient de familles de cinq enfants ou plus et plus de la moitié d'entre eux avaient des frères ou soeurs plus âgés qui avaient également abandonné prématurément l'école. Ces conclusions sont semblables à celles d'autres études publiées sur le sujet (Stevens, 1965; Bowman et Matthews, 1960; Bachman et al., 1971; Archer, 1978; Watson, 1975; Larter & Eason, 1978). L'échantillon de décrocheurs et leurs parents se composait en grande partie d'anglophones nés au Canada.

Près de la moitié des décrocheurs avaient fréquenté quatre écoles ou plus pendant leurs années de fréquentation scolaire. Cette conclusion coïncide avec celle des études portant sur le sujet. Bledsoe (1959), Sharp et Kristjanson (1965), Brockman and Reeves (1967) ont obtenu des résultats semblables dans leurs études. Plus de la moitié des décrocheurs avaient échoué une année complète avant d'abandonner les études. Le plus souvent, il s'agissait de la 7ième année mais en deuxième et troisième positions, on retrouve la 9ième et la 10ième année. Cette conclusion est également appuyée par des études (par ex. Zeller, 1966; Greene, 1966; Reich &

Young, 1975; Watson, 1975; Archer, 1978; Bachman et al., 1971, 1978; Zamenzadeh & Prince, 1978). Il semble que les échecs scolaires soient une caractéristique commune à la plupart des décrocheurs. Il semble que les échecs soient dans une large mesure attribuables à des problèmes d'adaptation à l'école; cependant 64,3 % des décrocheurs faisant partie de l'étude ont rapporté être généralement satisfaits de l'école et seulement 4,3 % ont affirmé qu'ils étaient généralement peu satisfaits. Plus de la moitié des décrocheurs ont affirmé qu'ils s'entendaient bien avec les professeurs alors que seulement 7,1 % disent qu'ils avaient des rapports difficiles avec leurs professeurs. Une forte majorité (82,9 %) ont rapporté qu'ils s'entendaient assez bien avec leurs camarades; toutefois, 84,3 % ont déclaré que leur rendement à l'école était faible ou à la limite. Il semble, d'après les renseignements susmentionnés, que les décrocheurs voyaient positivement de nombreux aspects de l'école mais que leurs échecs à l'école ont fortement influencé leur départ. Comme il est mentionné dans les études qui portent sur le sujet, les échecs scolaires sont l'un des plus fiables indices de décrochage éventuel (par ex., Zeller, 1966; Reich & Young, 1975; Watson, 1975; Archer, 1978; Bachman et al., 1978).

Alors que 57,1 % des décrocheurs ne parlaient pas de leurs problèmes personnels avec leurs professeurs, ce même pourcentage de décrocheurs ont déclaré bien s'entendre avec les professeurs. Ces commentaires portent donc à croire que dans de nombreux cas, les rapports élèves-professeurs n'étaient pas assez approfondis pour que les décrocheurs puissent consulter librement leurs professeurs. La majorité des commentaires sur les qualités d'un professeur que l'on aimait ou les caractéristiques que l'on n'aimait pas, portaient sur des facteurs liés aux rapports élèves-professeurs. Plus précisément, les décrocheurs ont fait part de leur désir d'avoir des "professeurs compréhensifs et soucieux de leurs élèves", qui dispensent de l'"aide au besoin", "qui prennent le temps d'échanger avec vous" et avec qui les relations sont "amicales et agréables". De même, les affirmations suivantes mettent en évidence ce qu'ils n'aimaient pas chez leurs professeurs: "ne se préoccupent aucunement des élèves", "attitude négative envers les élèves" et "ne manifestent jamais d'intérêt envers les élèves". Ces commentaires se comparent à ceux des autres études (par ex. Green, 1966; Reich & Young, 1975; Watson, 1975; Archer, 1978; Larter & Eason, 1978). Les données d'entrevue permettent de constater une situation semblable entre les décrocheurs et leur directeur ou directeur adjoint. On peut logiquement

conclure que selon les décrocheurs, les rapports professeurs-directeur-directeur adjoint-élèves ont besoin d'amélioration.

Environ la moitié (51,4 %) des décrocheurs ont déclaré qu'ils ont participé à des activités parascolaires alors qu'ils fréquentaient l'école. Cette affirmation contredit quelque peu les conclusions publiées dans d'autres études. Un nombre impressionnant d'études ont révélé que les décrocheurs ne participaient pas aux activités scolaires (par ex., Cervantes, 1965; Greene, 1966; Bachman et al., 1972; Reich & Young, 1975; Archer, 1978). Les sports étaient non seulement la principale activité parascolaire des décrocheurs de l'échantillon, mais encore c'était l'une des préférées. Cette conclusion est également en désaccord avec celle des autres études.

Une majorité de décrocheurs (64,3 %) échantillonnés ont déclaré avoir de la difficulté à faire les travaux scolaires. En général, la façon la plus populaire de régler les problèmes éprouvés à l'école était "de les ignorer, de ne rien faire et de ne pas demander d'aide". On retrouve des commentaires semblables dans les études de Reich & Young (1975), Watson (1975) et Archer (1978). Il est intéressant de chercher à savoir comment les décrocheurs en sont arrivés à une telle conclusion défaitiste. On pourrait peut-être dire qu'il est plus facile de garder le silence que de poser une question que les autres pourraient juger stupide. Ce raisonnement explique peut-être pourquoi, dans la plupart des classes du secondaire, les élèves qui posent le plus de questions réussissent en général le mieux dans leurs travaux scolaires. Les autres élèves sont dans une impasse. Ils ont besoin de l'aide du professeur mais ils ne posent pas de questions de crainte que les autres élèves les pensent incapables de comprendre ce qu'il faut faire et qu'ils ne se sentent humiliés de ce fait même!

De nombreux décrocheurs (31,4 %) étaient d'avis qu'ils avaient besoin d'aide supplémentaire de la part du professeur et que cette aide ne leur était pas offerte. Il semble qu'ils ne se décidaient pas à solliciter l'aide nécessaire parce que cela les mettait à la gêne. En fait, ils souhaitaient, semble-t-il, que le professeur puisse saisir à quel moment ils avaient besoin d'aide et qu'il soit en mesure de leur fournir discrètement cette aide sans que le reste de la classe ne s'en rende compte.

Les décrocheurs manquaient souvent des cours. Environ 88,6 % de ces élèves avaient manqué des cours sans raison valable. Il semble que ce soit un phénomène typique des décrocheurs (par ex., Barnes, 1973; Archer,

1978; Larter & Eason, 1978; Stobo, 1973). La fréquence des absences était de un ou deux jours par semaine. Elle avait comme objectif d'éviter l'école. Le décrocheur considérait que l'école est avant tout un endroit pour rencontrer des gens et parfois, le fait d'être harcelé par des professeurs nuisait à cet objectif.

Raisons pour lesquelles les décrocheurs abandonnent leurs études

On a constaté que les décrocheurs abandonnaient les études après y avoir mûrement réfléchi et que seulement quelques-uns agissaient sous l'impulsion du moment. Des raisons scolaires justifiaient la majorité (57,5 %) des abandons. Des raisons financières ou économiques ont été invoquées dans seulement 21,6 % des cas. Vous trouverez au tableau 1 les raisons invoquées par les décrocheurs, leurs parents ainsi que les professeurs ou directeurs pour justifier l'abandon précoce des études. Il semble que le rendement scolaire soit le principal motif ayant contribué à l'abandon des études. Dans la plupart des cas (84,3 %), la décision est venue des décrocheurs eux-mêmes. Ces derniers n'ont pas beaucoup consulté leurs parents, professeurs, conseillers ou directeurs; la plupart ont plutôt consulté leurs amis. Les raisons invoquées pour ne pas avoir consulté des adultes plus expérimentés étaient qu'ils ne voulaient ni les impliquer ni les ennuyer. Pour la plupart des décrocheurs (37,1 %), l'avantage immédiat qu'ils en retiraient était un soulagement face aux pressions qu'exerçait sur eux l'école et la plupart (67,1 %) d'entre eux avaient un emploi ou se proposaient d'en chercher un. Environ 71,4 % des décrocheurs projetaient de retourner à l'école à une date ultérieure. Plus de la moitié d'entre eux estimaient que personne ne pouvait rien pour les convaincre de rester à l'école. Environ 42,9 % se seraient laissé persuader de rester si les professeurs avaient pu leur "fournir davantage d'aide individuelle", s'ils "avaient pu les mettre davantage à l'aise" et si on avait pu "rendre les cours plus utiles et intéressants". Répétons-le, l'incapacité des décrocheurs à s'intégrer au cadre d'enseignement et les échecs semblent avoir conduit ces élèves vers l'abandon précoce des études. Des conclusions semblables ont été tirées dans d'autres études (par ex., Reich & Young, 1975; Watson, 1975; Archer, 1978; Larter & Eason, 1978).

Nombre des décrocheurs (71,4 %) occupaient un emploi à temps partiel pendant qu'ils fréquentaient l'école. Lorsqu'on tente de s'expliquer logiquement pourquoi les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires s'imposent

TABLEAU I

Raisons pour lesquelles les décrocheurs abandonnent leurs études, d'après les décrocheurs eux-mêmes, leurs parents et les professeurs ou directeurs

	Décrocheurs		Parents		Professeurs et directeurs	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Raisons principales ayant motivé l'abandon des études. Raisons invoquées par l'élève:						
Raisons financières et économiques	36	21.6	14	17.1	14	12.7
Je voulais assumer plus de responsabilités et mener une vie d'adulte	18		11		10	
J'avais un emploi et aimais l'argent, l'indépendance et le plaisir que procure le travail	13		2		2	
Je devais subvenir aux besoins d'autres personnes à charge	4				1	
Mon père avait pris des mesures pour m'assurer un apprentissage	1		1		1	
Raisons scolaires	96	57.5	43	52.4	65	59.1
J'avais un faible rendement scolaire. Je tirais de l'arrière et allais échouer	21		6		20	
Attitude - Je manquais d'intérêt face à l'écol et n'y voyais aucun sens	20		13		16	
Assiduité nces répétées. Aussi bien travailler que dre son temps	7		4		9	
Je n'arrivais pas à faire tous les travaux	5		7		8	
Effort - Je perdais mon temps à l'école - Ne donnais rien et n'en retirais rien	11		3		5	

TABLEAU I (suite)

Raisons pour lesquelles les décrocheurs abandonnent leurs études, d'après les décrocheurs eux-mêmes, leurs parents et les professeurs ou directeurs

	Décrocheurs		Parents		Professeurs et directeurs	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Professeurs - Je détestais les professeurs surtout parce qu'ils me harcelaient pour des choses que je n'avais pas faites	8		2			
J'avais de la difficulté à m'entendre avec les professeurs	12		4		2	
J'ai toujours détesté l'école	2					
J'étais en colère et révolté contre la société et les systèmes d'enseignement	4		2		2	
J'avais été expulsé ou suspendu	3				1	
Cela ne m'intéressait pas d'y aller à plein temps, je pensais pouvoir le faire à temps partiel mais je n'ai pas réussi	3		2		1	
Raisons familiales	9	5.4	1	1.2	5	4.5
J'avais des problèmes familiaux	4				3	
Ma famille voulait que je laisse l'école pour aider à la ferme	1					
J'ai eu une querelle à la maison alors j'ai quitté la maison et l'école pour aller travailler	1					
L'alcoolisme à la maison m'a poussé à abandonner les études	1		1			
Mes parents voulaient que je subvienne à mes besoins					2	
Raisons personnelles	9	5.4	4	4.8	5	4.5
Manque de discipline, de contrôle et de motivation	4		3		3	

TABLEAU I (suite)

Raisons pour lesquelles les décrocheurs abandonnent leurs études, d'après les décrocheurs eux-mêmes, leurs parents et les professeurs ou directeurs

	Décrocheurs		Parents		Professeurs et directeurs	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Démêlés avec la justice	2				1	
Problèmes personnels	3		1		1	
Raisons de santé	3	1.8	4	4.8	4	3.6
J'avais des problèmes de santé	2		2		1	
J'étais enceinte	1		2		3	
Influence de l'extérieur	8	4.8	9	11.0	3	2.7
J'ai été influencé par des amis qui avaient abandonné leurs études	3		5		1	
J'avais de la difficulté à m'entendre avec mes camarades de classe	5		4		2	
Autres raisons	6	3.6	7	8.6	14	12.7
Drogues	5				2	
Hockey	1		1			
Mon emploi à temps partiel m'a désintéressé de l'école			3		1	
J'avais un emploi, j'aimais l'argent, je me sentais en retard à l'école et j'ai abandonné			3		4	
Trop vieux					4	
Piètre image de moi-même					3	
Total	167	100.0	82	99.9	110	99.8

un fardeau supplémentaire en travaillant à temps partiel, on en arrive à supposer que le travail leur procurait un sentiment de réussite et semblait mieux correspondre à leurs aspirations que l'école. Les données d'entrevue semblent corroborer une telle conclusion; elles révèlent que 80 % des décrocheurs trouvaient que le travail à l'extérieur était une meilleure expérience que l'école. Plusieurs autres études viennent appuyer cette conclusion (par ex., Reich & Young, 1975; Watson, 1975; Archer, 1978).

La majorité des décrocheurs (54,3 %) attribuaient de l'importance à l'école et désiraient fortement terminer leur 12ième année. Leur plus grand regret était de ne pas avoir complété cette 12ième année. Il semble que les décrocheurs attribuaient réellement de l'importance au fait d'arriver au terme du secondaire mais que des circonstances incontrôlables les ont éloignés de leur but. À l'appui de cette conclusion, 97,1 % des décrocheurs ont affirmé qu'ils ne recommanderaient jamais à personne de quitter l'école aussi tôt qu'ils ne l'ont fait.

Les opinions des décrocheurs potentiels se rapprochaient sensiblement de celles des décrocheurs. Il n'a pas été possible de leur poser les questions de la même façon qu'on l'a fait avec les décrocheurs, étant donné qu'ils fréquentent encore l'école. Les réponses des décrocheurs potentiels faisaient surtout allusion à un décrocheur de leur connaissance qu'à leur propre cas. Les décrocheurs potentiels traitaient d'une situation qu'ils n'avaient pas vécue personnellement alors que les décrocheurs avaient fait l'expérience d'abandonner les études sans s'être rendus au terme du secondaire. Tout comme les décrocheurs, les décrocheurs potentiels ont rapporté avoir de la difficulté à faire leurs travaux scolaires. Ils ont tous rapporté que l'aspect le plus positif de l'école était "les amis et l'occasion de rencontrer des gens" et que le comportement des professeurs en général était l'aspect qu'ils détestaient le plus. Un pourcentage relativement élevé (68,8 %) de décrocheurs potentiels avaient, à un moment donné, songé à abandonner leurs études. Les raisons qu'ils ont invoquées sont à peu près celles que donnent les décrocheurs; "faible rendement scolaire" et "peu d'intérêt envers les matières scolaires". Les raisons données pour demeurer à l'école étaient "les parents ne me le permettent pas" et "je désire mon diplôme d'études secondaires". La seule différence perceptible entre les décrocheurs potentiels et les décrocheurs était que dans le premier cas, ils étaient davantage résolus à poursuivre leur éducation et leurs parents étaient moins

tolérants face à leur désir d'abandonner les études que dans le cas des décrocheurs. Les réponses des décrocheurs potentiels ont permis de constater que ces derniers recevaient de leurs amis, parents et conseillers davantage d'appui et d'aide que les décrocheurs. L'aide en question leur a peut-être permis de surmonter la crise (temporairement du moins) qu'ils traversaient et ainsi de ne pas ressentir de pression les poussant à prendre la décision critique de quitter ou non l'école.

Si on passe en revue les raisons expliquant l'abandon précoce des études, on constate que les décrocheurs, les parents, les professeurs et directeurs ainsi que les décrocheurs potentiels sont d'accord sur de nombreux sujets. À l'examen du tableau I et du tableau II, il ressort que les raisons scolaires sont données par les quatre groupes comme étant les motifs principaux du décrochage. Entre autres raisons scolaires, les décrocheurs potentiels mettaient généralement l'accent sur les aspects négatifs du système scolaire particulièrement sur le peu d'intérêt et le caractère peu approprié du programme scolaire. Il convient également de faire remarquer que les décrocheurs potentiels se sont montrés beaucoup plus négatifs au cours des séances d'entrevue. Ils ont manifesté une légère hostilité du fait d'être choisis au sein de la population étudiante pour participer à une étude sur les décrocheurs. Cette réaction peut s'expliquer par leur négativisme envers le système scolaire en général.

Il est également intéressant de noter que les décrocheurs s'attribuaient rarement le blâme de leur incapacité à se rendre au terme du secondaire. On peut se demander si les décrocheurs sont capables d'assumer la responsabilité de leur propre destin.

On peut établir plusieurs comparaisons intéressantes entre les réponses des décrocheurs, celles de leurs parents et celles de leurs professeurs. Les décrocheurs considéraient qu'ils s'en tiraient bien à l'école, opinion que ne partageaient pas nécessairement leurs parents ou professeurs. Ils considéraient également leurs rapports avec leurs camarades beaucoup plus satisfaisants que ne l'estimaient les parents et professeurs ou directeurs.

Les décrocheurs désiraient assez souvent poursuivre leurs études mais les parents étaient encore plus en faveur de cette idée. Toutefois, les professeurs et directeurs n'étaient pas tout à fait aussi positifs à cet égard et ils étaient plus pessimistes sur les possibilités que les décrocheurs retournent à l'école. Les décrocheurs ont fait preuve à cet égard d'un plus grand optimisme que les parents et professeurs et

TABLEAU II

Opinions des décrocheurs potentiels sur les motifs d'abandon précoce des études

	Total	%
Ils ont une attitude négative envers l'école (ils n'aiment pas l'école et manquent d'intérêt pour les études)	47	29.6
Ils s'ennuient à l'école (matières scolaires peu appropriées)	26	16.4
Ils ont de la difficulté à s'entendre avec les professeurs	15	9.4
Ils n'arrivent pas à faire les travaux, les classes sont trop difficiles	13	8.2
Ils tirent de l'arrière en classe parce qu'ils sont négligents	13	8.2
L'alcool ou la droque leur ont fait perdre de vue leurs objectifs	9	5.7
Ils veulent entrer sur le marché du travail	9	5.7
Ils ne peuvent tolérer le cadre d'enseignement	5	3.1
Ils ont des problèmes familiaux	5	3.1
Ils subissent des pressions et du harcèlement de la part des professeurs	4	2.5
Ils ne peuvent supporter l'école et, ils veulent se libérer de l'oppression	3	1.9
Les professeurs manquent d'enthousiasme et de motivation	2	1.3
Le favoritisme (les professeurs favorisent certains élèves)	2	1.3
Le travail et les études sont incompatibles	2	1.3
Ils veulent indépendance, liberté et argent	2	1.3
Ils veulent la satisfaction de réussir dans un monde d'adultes	1	.6
Ils ne se sentent pas à leur place	1	.6
Total	159	100.2

* Souvent, les élèves ont donné plus d'une réponse. Le pourcentage est fonction du nombre total de réponses.

directeurs. Cela peut s'expliquer par l'hypothèse que les décrocheurs surévaluaient leur propre évolution ou peut-être qu'ils exprimaient simplement un désir.

Les parents considéraient qu'ils encourageaient leurs enfants à poursuivre leurs études; par contre, les décrocheurs voyaient la chose tout autrement. Stobo (1973) s'est intéressé à la question et il a rapporté que les opinions des parents variaient beaucoup d'un échantillon à l'autre.

Les professeurs et directeurs estimaient qu'ils étaient plus souvent en accord (51,6 %) avec la décision des décrocheurs d'abandonner les études que ne l'ont rapporté les décrocheurs eux-mêmes. Ces derniers estimaient que seulement 12,9 % des directeurs, 7,1 % des directeurs adjoints et 2,9 % des professeurs partageaient leur décision de quitter l'école. Le fort pourcentage de professeurs et de directeurs qui acceptent que les décrocheurs quittent l'école peut probablement s'expliquer ainsi: ils "n'aiment généralement pas voir les élèves quitter prématurément l'école" mais "pour certains il n'y a pas d'autre solution, ils semblent perdre leur temps." Les professeurs ont déclaré que "pour certains élèves, quitter l'école est une démarche positive vers des activités qui correspondent davantage à leurs intérêts et aptitudes". Les commentaires qui précèdent semblent indiquer que les professeurs pensent que, dans certains cas, il n'y a pas lieu de retenir un élève à l'école.

Suggestions d'amélioration

Si on se reporte aux tableaux III, IV, V et VI, on remarque une intéressante correspondance des opinions en ce qui concerne les changements au système scolaire qu'aimeraient voir les décrocheurs, leurs parents, leurs professeurs et directeurs ainsi que les décrocheurs potentiels. Les décrocheurs, leurs parents et les décrocheurs potentiels ont fait de nombreux commentaires sur les professeurs alors que ces derniers ont surtout parlé de solutions de rechange aux programmes. Il semble que les quatre groupes de personnes interviewées soient tout à fait d'accord sur les modifications de programmes des écoles. Les suggestions suivantes ont fait l'unanimité: "dispenser davantage de cours de formation professionnelle", "établir davantage de programmes pour ceux qui n'aiment pas les études" et "dispenser davantage de services de counselling et de services spéciaux aux élèves qui ont des difficultés". Très fréquemment, les professeurs et directeurs ont parlé de la nécessité de "mettre au point des programmes généraux d'éducation des

TABLEAU XII

Changements au système d'enseignement proposés par les décrocheurs

Année	80-81	81-82	Total	%
Quels changements aimeriez-vous voir apporter au système d'enseignement?				
Dispenser davantage de cours de formation professionnelle	11	5	16	10.4
Améliorer la compétence des professeurs	7	7	14	9.1
Exiger des professeurs qu'ils soient soucieux de leurs élèves, humains et encourageants	6	7	13	8.4
Améliorer les rapports élèves- professeurs	5	7	12	7.8
Varier davantge les cours - Trouver des solutions de rechange aux cours généraux	7	5	12	7.8
Porter plus d'attention aux élèves qui éprouvent des difficultés	5	5	10	6.5
Voir à ce que l'école prépare les gens au monde extérieur	7	2	9	5.8
Aucune	4	4	8	5.2
Supprimer les cours qui n'ont pas un caractère pratique	3	4	7	4.5
Traiter davantage les élèves comme des adultes	4	3	7	4.5
Augmenter les services de counselling	2	4	6	3.9
Prévoir davantage d'éducation pour une carrière	4	2	6	3.9
Assurer aux élèves la formation qu'ils désirent et dont ils ont besoin	3	2	6	3.9
Surveiller plus étroitement les professeurs	4	1	5	3.2
Faciliter le transfert d'une école à une autre	1	2	3	1.9
Rendre l'école obligatoire jusqu'à la 12ième année		3	3	1.9
Donner aux élèves une chance de réussir	3		3	1.9
Accroître les services de cours individualisés et de counselling	2		2	1.3
Veiller à ce que les écoles motivent davantage les élèves		3	3	1.9
Permettre aux élèves de quitter avant - l'école exerce sur eux une mauvaise influence	1		1	.6
Imposer une discipline plus rigoureuse	1		1	.6
Laisser les élèves progresser à leur propre rythme	1		1	.6
Diminuer la taille des écoles et les rendre moins impersonnelles	1		1	.6
Avoir plus de directeurs se souciant des élèves	1		1	.6
Éliminer les périodes libres - prévoir plutôt une salle d'étude. Les jeunes profitent des heures libres pour se sauver	1		1	.6
Prévoir un local pour fumeurs		1	1	.6
Donner plus de responsabilités aux élèves	1		1	.6
Traiter tous les élèves également	1		1	.6
Supprimer les grands rassemblements		1	1	.6
N=70	86	68	154	99.0

TABLEAU IV

Opinions des parents sur le programme scolaire

Année	80-81	81-82	Total	%
Aimeriez-vous voir des changements au programme scolaire?				
Oui	24	24	48	80.0
Non	6	6	12	20.0
Dans l'affirmative, quels changements recommandez-vous?				
Améliorer les rapports élèves- professeurs	9	11	20	23.0
Dispenser davantage de cours de formation professionnelle	4	6	10	11.5
Restreindre la liberté accordée aux élèves et accroître leurs responsabilités - ils ont la vie trop facile	1	8	9	10.3
Discipline	6	2	8	9.2
Diminuer le nombre de périodes libres - elles ne font qu'attirer des ennuis aux jeunes	1	5	6	6.9
Mettre sur pied un service d'orientation professionnelle	5	1	6	6.9
Dispenser un service de counselling pour les problèmes personnels des élèves	5	1	6	6.9
Fournir davantage d'aide individualisée aux élèves	3	1	4	4.6
Professeurs	2	1	3	3.4
Améliorer la communication parents-professeurs	1	1	2	2.3
Mettre au point de meilleures techniques de motivation des élèves	1	1	2	2.3
Revenir à la formule des huit matières par année scolaire	1		1	1.1
Améliorer l'organisation des programmes de sorte que les élèves puissent assister aux cours qui leur plaisent	1		1	1.1
Assurer une plus grande variété. Le régime semestriel est trop chargé. Ils étudient trop souvent la même matière		1	1	1.1
Modifier le système de salles de classe - les élèves ne devraient pas avoir à se déplacer d'une classe à l'autre		1	1	1.1
Diminuer le nombre de matières facultatives	1		1	1.1
Laisser les élèves se débrouiller		1	1	1.1
L'école était bonne	1		1	1.1
Relâcher la discipline dans les écoles	1		1	1.1
Modifier la politique relative au tabac - elle est ridicule	1		1	1.1
Ne pas mêler la 7ième année avec les 9-12ième année	1		1	1.1
Améliorer les cours par correspondance		1	1	1.1
Remarque: N=60	45	42	87	99.4

TABLEAU V

Opinions des directeurs et professeurs sur les mesures à prendre relativement à l'abandon précoce des études

Année	80-81	81-82	Total	%
Mettre au point des programmes généraux d'éducation des parents pour obtenir d'eux un meilleur appui	8	15	23	16.2
Établir davantage de programmes pour ceux qui n'aiment pas les études - augmenter le nombre de programmes de formation professionnelle et de métiers	5	16	21	14.8
S'assurer un meilleur appui financier du gouvernement pour les programmes et le personnel	5	14	19	13.4
Dispenser davantage de services de counselling pour aider les élèves à résoudre leurs problèmes	4	11	15	10.6
S'assurer un meilleur appui de la collectivité quant à l'importance de l'éducation	6	5	11	7.7
Augmenter les ressources de l'école pour pouvoir assurer un meilleur enseignement et varier davantage les programmes	5	4	9	6.3
Mettre sur pied un programme alliant les études et le travail	5	4	9	6.3
Améliorer les rapports écoles- parents	5	3	8	5.6
Identifier rapidement les décrocheurs et prévoir des mesures de redressement	2	5	7	4.9
Reconnaître qu'il s'agit d'un problème de société pour les classes socio-économiques défavorisées	1	4	5	3.5
Dispenser davantage de services spéciaux pour les élèves qui ont des problèmes	1	4	5	3.5
Instaurer un programme individualisé pour faire augmenter la confiance en soi des élèves	1	2	3	2.1
Développer une meilleure attitude face au travail	1	1	2	1.4
Dispenser des programmes d'apprentissage dans les écoles		2	2	1.4
Susciter l'engagement des élèves - l'école est disposée à aider ceux qui le demandent	1	1	2	1.4
Mettre sur pied un programme de réadmission pour ceux qui ont quitté et désirent reprendre leurs études		1	1	1.7
Total	50	92	142	99.8

N = 64

TABLEAU VI

Suggestions des décrocheurs potentiels pour faire face au problème d'abandon précoce des études

N = 61	Nombre de réponses	%
Suggestions relatives aux professeurs		
Adopter une meilleure attitude face aux élèves	42	
Donner aux élèves plus d'aide individualisée et d'attention	21	
Rendre leur travail plus intéressant avec de la motivation et une façon différente de donner leurs cours	8	
Améliorer la communication avec les élèves	6	
Laisser aux élèves le choix des professeurs	4	
	81	39.9
Cours - Programme d'enseignement		
Assurer un choix de cours	13	
Dispenser davantage de cours de métiers et de formation professionnelle	20	
Rendre les cours plus utiles et intéressants	9	
Insister un peu moins sur les cours théoriques et un peu plus sur la pratique	6	
Prévoir des heures de cours pour les travaux scolaires	2	
Établir des programmes répartis également entre les études et le travail	1	
	51	25.1

N = 61
* Les élèves ont donné plus d'une réponse chacun.

Le pourcentage est fonction du nombre total de réponses.

TABLEAU VI (suite)

Suggestions des décrocheurs potentiels pour faire face au problème d'abandon précoce des études

N = 61	Nombre de réponses	%
École en général		
Rendre l'école plus intéressante et amusante	7	
Prévoir un local pour les fumeurs	6	
Améliorer les installations de conditionnement physique - du sport pour tous	3	
Améliorer les choix en bibliothèque	1	
Prévoir un parc de stationnement pour les élèves	1	
Ouvrir de nouvelles écoles	1	
	19	9.4
Améliorer la communication parents-professeurs-élèves	13	6.4
Services de counselling		
Instaurer de tels services pour discuter des problèmes et les résoudre	6	
Accroître les services d'orientation professionnelle	3	
	9	4.4
Commentaires généraux		
Faire intervenir des personnes-ressources de la collectivité	6	
Apporter des changements à l'administration	5	
Imposer une discipline plus rigoureuse	5	
Relâcher la discipline	3	
Rendre l'école plus agréable	3	
Adopter le travail d'équipe - impliquer les élèves, les parents et le personnel - que tous se prennent en main et agissent conjointement	2	
Ne pas blâmer l'école - il appartient à chacun de prendre sa décision	2	
Dégager l'école de toute responsabilité vis-à-vis la vie des élèves	2	
Diminuer les responsabilités des élèves et restreindre leur liberté	1	
Imputer la responsabilité aux élèves - ils manquent de souplesse - l'école n'a rien à se reprocher	1	
	30	14.8
Total	203	100.0

parents pour obtenir d'eux un meilleur appui". Il semble que les professeurs et directeurs veuillent obtenir un appui certain de la part des parents, de la collectivité et des gouvernements afin d'améliorer la situation et la qualité de l'enseignement. Les décrocheurs, leurs parents et les décrocheurs potentiels ont semblé vouloir d'abord améliorer la qualité de l'enseignement. Ces groupes aimeraient également l'établissement de programmes de rechange et de services d'aide pour les élèves qui n'aiment pas les études. On retrouve couramment de telles suggestions de changements dans les études qui portent sur le sujet (par ex., Sellick, 1965; Reich & Young, 1975; Watson, 1975; Archer, 1978).

L'insatisfaction face à l'école a été la principale plainte touchant l'école formulée par les décrocheurs, leurs parents et les décrocheurs potentiels. Cette notion est tellement générale qu'on ne pourrait en donner une définition précise. Elle comprend, entre autres choses, le fait de ne pas aimer les professeurs, de détester certaines matières, d'échouer, de ne pas s'entendre avec ses camarades de classe ou de ne pas trouver à l'école les matières souhaitées. Hewitt and Johnson (1979) ont rapporté que l'insatisfaction face à l'école avait récemment pris la place des raisons économiques et personnelles au premier rang de la liste des raisons les plus fréquemment mentionnées pour justifier le départ prématuré de l'école. Plusieurs études canadiennes viennent corroborer cette conclusion (Reich & Young, 1975; Watson, 1976; Archer, 1978; Larter & Eason, 1978).

Il est bien possible que l'insatisfaction face à l'école serve simplement d'excuse et que l'école ne soit en fait qu'un prétexte bien commode. Si un élève ne réussit pas bien à l'école, il est relativement facile de blâmer le professeur ou l'école. De fait, il peut s'agir d'un mécanisme de défense qui fournit une excuse en apparence légitime pour fuir la situation. Les élèves ont tout intérêt à se défendre et l'école ou le professeur semble servir d'excuse. D'autre part, il est important que les éducateurs reconnaissent que ce facteur existe effectivement et que l'école pousse parfois l'élève à abandonner. Il est probable que de nombreuses situations de la vie quotidienne d'un élève irritent ce dernier sans raison; on pourrait probablement y remédier si le personnel de l'école faisait un effort.

Conclusions

Les données d'entrevue nous ont fourni des preuves convaincantes selon lesquelles l'abandon précoce des

études est un symptôme d'incompatibilité fondamentale entre l'élève et l'école. Ce conflit entre une personne qui a des limites et des problèmes fondamentaux et l'environnement typique d'une école secondaire est très souvent dépeint dans les études (par ex., Bachman et al., 1972; Watson, 1975; Archer, 1978; Reich & Young, 1975; Larter & Eason, 1978) et notre étude vient s'ajouter comme preuve supplémentaire. Faut-il en imputer la responsabilité au décrocheur ou à l'école qu'il quitte, là est la question.

Il est évident que l'abandon précoce des études crée certaines difficultés aux décrocheurs eux-mêmes ainsi qu'à la société en général. Les décrocheurs feront leur entrée sur le marché du travail, à une époque où la technologie est très avancée. Il faut, semble-t-il, un haut degré de connaissances de la part des travailleurs pour pouvoir répondre aux exigences des emplois futurs. À l'heure actuelle, semble-t-il, environ 64 % des personnes qui reçoivent des prestations d'assistance sociale en Saskatchewan n'ont pas leur diplôme de 12ième année (Star Phoenix, 23 février 1983). Deux avenues s'offrent à nous. D'abord, accroître considérablement les ressources scolaires de matière à réduire sensiblement la proportion de décrocheurs qui abandonnent avant d'obtenir leur diplôme de 12ième année. Cette solution sous-entend un investissement important dans l'éducation dans l'espoir que l'on puisse réduire au minimum la dépendance envers l'aide sociale des personnes à faible scolarité. Toutefois, il se peut fort bien, si les efforts en vue d'accroître le nombre de diplômés venaient à porter fruit, que le futur chômeur ait simplement davantage de scolarité. Enfin, on peut ignorer le problème de l'abandon précoce des études en se disant peu importe ce qu'on fera pour rendre plus attrayants les écoles et les programmes aux décrocheurs potentiels le phénomène se perpétuera. Une telle attitude pessimiste et peu souhaitable peut avoir de graves conséquences socio-culturelles. Les enfants de familles à faible scolarité et de milieux socio-économiques défavorisés suivent généralement la trace de leurs parents. Pour éviter la dégradation socio-économique qui en résulte, il serait peut-être plus prudent d'investir sans tarder dans des programmes conçus pour améliorer la propension à l'abandon précoce des études.

Recommandations

À la lumière des recherches effectuées sur le phénomène de l'abandon précoce des études, un certain

nombre de recommandations ont été faites. Ces recommandations sont formulées dans l'espoir qu'elles prendront la forme de mesures et de stratégies précises pour faire face au phénomène du décrochage si on estime que le problème est suffisamment grave. Il convient de noter que les recommandations formulées ci-dessous ne sont pas en ordre de priorité. On s'attend à ce que les lecteurs évaluent le contexte propre à leur école et les autres facteurs pertinents et décident ensuite si l'une des recommandations proposées peut s'appliquer à leur situation particulière.

1) Songer à mettre au point divers programmes scolaires de rechange. Lorsqu'il est possible de les mettre en oeuvre, que l'on s'efforce d'informer les adultes et les élèves de la collectivité quant à la valeur et aux conséquences de chacun de ces programmes. Pour pallier le syndrome de l'échec qui hante la plupart des décrocheurs, que l'on songe à implanter des programmes spéciaux. L'objectif premier de ces programmes serait de fournir à certains élèves une occasion d'obtenir un succès relatif à certains égards de leur vie scolaire. L'existence de programmes de formation professionnelle et de cours techniques ou encore la mise en oeuvre de programmes de formation professionnelle et de cours techniques ou encore la mise en oeuvre de programmes faisant alterner les études et le travail pourrait devenir l'expérience positive dont ont besoin les élèves qui n'aiment pas les études.

2) Notre société se caractérise par sa grande mobilité. Il est évident que cela crée un stress et de fortes tensions chez les adolescents qui traversent des périodes difficiles, particulièrement la puberté. Compte tenu de ce fait, il faudrait accorder une attention particulière à l'élève qui est de passage de manière à lui assurer l'appui émotionnel nécessaire.

3) Trouver des façons d'améliorer les rapports professeurs-élèves. De bons professeurs qui disposent de l'équipement et du matériel pédagogique appropriés devraient être en mesure de rejoindre tous les genres d'élèves. Les élèves qui posent des problèmes souffrent généralement de troubles émotionnels. Il se peut que ces élèves aient besoin de l'aide d'un

conseiller, d'un psychologue ou d'un médecin. Les enfants qui ont un handicap physique grave peuvent souvent être accueillis dans des écoles spéciales. Exception faite du genre d'élèves décrits précédemment, les professeurs peuvent faire beaucoup pour améliorer le cadre d'apprentissage des élèves. La classe est un endroit pour apprendre et à ce titre, elle doit favoriser l'apprentissage en créant un milieu constructif et humain. Pour ce faire, les éducateurs doivent être très sensibles aux besoins des élèves. Les sentiments, les émotions et les expériences des élèves font partie intégrante de leur développement.

4) Songer à accorder une aide individualisée aux décrocheurs potentiels. Il faudrait instaurer des services auxquels pourraient recourir les élèves qui éprouvent de graves difficultés scolaires. L'un de ces services pourrait prendre la forme de cours individualisés où une aide personnelle pourrait être dispensée dans un milieu sécurisant. Les participants interviewés au cours de notre étude ont souvent demandé de l'aide individualisée.

Outre la prestation d'aide aux élèves qui ont des difficultés scolaires, on estime qu'il serait avantageux de fournir de l'aide dans les cas de difficultés personnelles. Il pourrait s'agir de services d'orientation et de counselling. Les décrocheurs semblent éprouver de nombreuses difficultés en matière d'adaptation et de prise de décisions, difficultés que l'on pourrait aplanir par l'intermédiaire de tels services. Nous recommandons d'adopter une technique proactive plutôt que réactive et de procéder à l'identification des besoins et aux interventions de nature psycho- éducative dès les premières années du cours élémentaire.

5) Accroître la recherche sur la consommation de drogues et d'alcool et le rapport qui existe avec l'abandon précoce des études. Il est difficile de connaître avec certitude le genre d'influence qu'ont eu les drogues et l'alcool sur les décrocheurs de notre pays. Depuis peu, le problème semble se poser au Canada en termes d'effets physiques et psychologiques. On a tout lieu de croire que les élèves subissent les conséquences négatives des abus de substances

chimiques (voir Hetherington, Dickinson, Cipywnyk & Hay, 1978).

6) Tenter de favoriser une plus grande participation des parents à l'enseignement public. Pour pallier le manque d'appui exprimé par les professeurs, la contribution des parents aux objectifs éducatifs de leurs enfants pourrait procurer au personnel de l'école les ressources supplémentaires qu'il leur faut pour mieux répondre aux besoins scolaires et émotionnels des élèves. Il faudrait insister particulièrement sur la participation des parents de milieux socio-économiques défavorisés, dont les enfants éprouvent souvent des difficultés scolaires.

7) Pour tirer profit du désir de retourner à l'école exprimé par de nombreux décrocheurs, on peut recourir à plusieurs méthodes.

   a) Metre au point un système selon lequel le personnel de l'école entretiendrait des rapports réguliers avec les décrocheurs de chaque école. Il devrait s'agir de préférence de personnes ayant de bons rapports avec les décrocheurs et jouissant de leur confiance. De tels rapports pourraient faciliter le processus de retour à l'école.

   b) Les personnes qui reprennent les études après une absence d'un an ou plus et qui ont occupé un emploi au cours de cette période peuvent avoir développé un nouveau sens des responsabilités et commencé à valoriser les études. En conséquence, il est essentiel de traiter différemment ces personnes par rapport aux autres lorsqu'il s'agit d'activités scolaires et d'échanges sociaux et personnels.

8) Les statistiques sur les décrocheurs sont exactes dans la mesure où le sont les dossiers scolaires dont disposent les autorités de l'école et les chercheurs. Il incombe aux ministères de l'Éducation et aux commissions scolaires d'étudier la question des dossiers en ce qui concerne les élèves en déplacement, les retraits, la reprise des études et les diplômés qui en résultent.

9) Accorder davantage d'attention aux questions philosophiques générales de l'évolution continue et de l'enseignement individualisé ainsi qu'à l'identification des élèves ayant des difficultés et à l'adoption de mesures de redressement dès les premières années du cours élémentaire. Il est recommandé, à des fins d'identification et de diagnostic, que l'on administre régulièrement des tests de connaissances normalisés, valides et fiables.

BIBLIOGRAPHIE

Archer C. 1978. The process of leaving school: Characteristics and situation of non-graduates. Toronto, Ontario: board of Education for the Borough of York.

Bachman J.G., Green S., & Wirtanen I.D. 1971. Youth in transition, Vol. III: Dropping out - problem or symptom? Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan, Institute for Social Research.

Bachman J.G., Green S., & Wirtanen I.D. 1972. Dropping out is a symptom. The Education Digest, 36, 1-5.

Bachman J.G., O'Malley P.M. & Johnston J. 1978. Youth in Transition, Volume VI. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, Institute for Social Research.

Barnes K.E. 1973. The school dropout as a community problem. Canada's Mental Health, 21, 25-29.

Bledsoe J.C. 1959. An investigation of six correlates of student withdrawal from high school. Journal of Educational Research, 53(1), 3-6.

Bowman D.H., & Matthews C.V. 1960. Motivations of youth for leaving school. Quincy, Illinois: University of Chicago: Quincy Youth Development Project, September (ERIC Document Reproduction Service N° ED 002 813).

Brockman S.M.A. & Reeves A.W. 1967. Relationship between transiency and test achievement. Alberta Journal of Educational Research, 13(4), 319-330.

Cervantes L.F. 1965. The dropout: Causes and Cures. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Green B.I. 1966. Preventing school dropouts. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

Hetherington R., Dickinson J., Cipywnyk D., & Hay D. 1978. Drinking behavior among Saskatchewan adolescents. Canadian Journal of Public Health, 69, 315-324.

Hewitt J.D., & Johnson W.S. 1979. Dropping out in "Middletown". The High School Journal, 62(4), 252-255.

Larter S., & Eason G. 1978. The 'leaving school early' students: characteristics and opinions. Toronto, Ontario: The Board of Education for the City of Toronto, Research Department.

Reich C., & Young V. 1975. Patterns of dropping out. Interchange, 6 6-15.

Sellick S.B. 1964, 65. A study of male drop-outs in grades nine and ten at Hillcrest High School, Port Arthur, Ontario, from September, 1954 to June, 1960. Ontario Journal of Educational Research, 7(2), 199-209.

Sharp E.F., & Kristjanson G.A. 1965. Manitoba high school students and dropouts. Winnipeg, Manitoba: Department of Agriculture.

Stevens J.J. 1965. The development and testing of a model for the identification of potential school dropouts. Doctoral dissertation, Colorado State College: Dissertation Abstracts International, (University Microfilms N° 65-7734).

Stobo H. 1973. A survey of high school dropouts in two schools in the Borough of York, 1971-72. Toronto, Ontario: Board of Education for the Borough of York.

Watson C. 1975. Focus on dropouts. An abridged version of the report of the Ontario Secondary School Dropout Study, 1974-75. Toronto, Ontario: Ontario Ministry of Education.

Zamanzadeh D., & Prince R. 1978. Dropout syndromes: A study of individual, family, and social factors in two Montreal high schools. McGill Journal of Education, 12(3), 301-318.

Zeller R. 1966. Lowering the odds on student dropouts. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

ANNEXE A

FORMULAIRE D'ENTREVUE - ÉLÈVES N° _____

NOM _____ SEXE ___ DATE _____

ADRESSE _____

INTERVIEWEUR _____

J'aimerais d'abord vous remercier d'avoir accepté de me consacrer de votre temps. L'entrevue durera environ 45 minutes. Nous aimerions savoir ce que les décrocheurs, dont vous faites partie, font depuis qu'ils ont quitté l'école et également quelle est leur attitude envers l'école. J'aimerais vous assurer que l'entrevue est strictement confidentielle et que le rapport qui fera suite à la présente recherche ne mentionnera aucun nom. En outre, nous nous intéressons surtout à votre expérience personnelle et non à ce qu'il vous semble qu'un chercheur aimerait entendre. (Facultatif - je vais prendre des notes; il se peut donc qu'il y ait des pauses entre chacune des questions.)

J'aimerais commencer en vous posant quelques questions factuelles.

(A) Âge _____ Date d'abandon des études _____
Mois Année

Profession de la mère/du père (Mère) _____
(Père) _____

Scolarité de la mère/du père (Mère) _____
(Père) _____

Nombre de frères/soeurs _____

Sont-ils allés à l'école? _____ Années? _____

S'ils ne vont plus à l'école, à quelle année d'études ont-ils abandonné?

Que font-ils maintenant (profession)

1. 5.
2. 6.
3. 7.
4. 8.

Langue maternelle anglaise (?) _____

Autres langues (?) _____

Né au Canada (?) _____

Où (?) Endroit ou pays _____

Lieu de naissance des parents _____

Est-ce que d'autres parents vivent à la maison? ____

Ecoles fréquentées _____
Durée? (années d'études, etc.)

1. 5.
2. 6.
3. 7.
4. 8.

(B) J'aimerais maintenant que vous vous remémoriez les années où vous fréquentiez l'école. (Tout au long de l'entrevue, relevez les différences qui existent entre l'expérience vécue à l'école secondaire et à l'école publique).

1. a) De façon générale, vous entendiez-vous bien avec vos professeurs? (exceptions?)

   b) Certains professeurs vous étaient-ils particulièrement sympathiques? _____
   (Répéter avec "antipathiques"?) _____
   (Qu'est-ce qui vous plaisait surtout chez eux?) _____

   c) Avez-vous déjà fait part de vos problèmes personnels à l'un deux? _____
   Auriez-vous aimé le faire? _____

   d) Certaines matières scolaires vous plaisaient-elles particulièrement? _____
   Lesquelles? _____
   Pourquoi? _____
   Vous déplaisaient-elles? _____
   Lesquelles? _____
   Pourquoi? _____

2. Quand vous fréquentiez l'école, aviez-vous de la difficulté à faire les travaux qu'on vous demandait? _____
   De quelle façon régliez-vous ces problèmes? ____

3. a) De façon générale, vous entendiez-vous bien avec vos camarades de classe? _____

_____

b) Est-ce que vous voyiez vos camarades après la classe ou les fréquentiez-vous? _____
Comment occupiez-vous vos heures libres après l'école? _____

_____

c) Aviez-vous beaucoup à faire avec votre directeur, directeur adjoint? _____
À quel sujet - autre? (Approfondir) _____

_____

d) Est-ce que vous participiez aux activités parascolaires quand vous fréquentiez l'école? _____
(Autres organisations, clubs) Veuillez expliquer. _____

_____

_____

e) Avez-vous échoué une année scolaire?
Oui ____ Non ____ Quelle année? _____
Raisons _____

_____

f) Avez-vous déjà été suspendu de l'école?
Oui ____ Non ____. Dans l'affirmative, pour quelles raisons. _____

_____

g) Aviez-vous des difficultés d'apprentissage?
Oui ____ Non ____. Dans l'affirmative, veuillez expliquer. _____

_____

4. a) Lorsque vous fréquentiez l'école, vous arrivait-il de "sauter des cours"? _____
À quelle fréquence? _____
Moyenne hebdomadaire (quotidienne) _____
Des matières en particulier? _____

_____

b) Quand avez-vous commencé à le faire? _____

_____

c) Est-ce qu'en général vous faisiez les travaux scolaires que le professeur donnait?

Dans la négative, quand avez-vous commencé?

5. a) Comment pourriez-vous décrire votre attitude envers l'école lorsque vous la fréquentiez? (Approfondir les j'aimais/n'aimais pas au sujet de l'école en général)

b) Avez-vous éprouvé longtemps ce sentiment?

c) Vous est-il arrivé de penser différemment? (Approfondir quant au moment du changement et aux sentiments envers l'école).

6. a) Votre décision d'abandonner les études a-t-elle été prise sous l'impulsion du moment ou était-elle le fruit d'une mûre réflexion? (Approfondir les raisons de l'abandon des études (financières, familiales, amis - sources d'influence)).

b) Vouliez-vous vraiment quitter l'école?

c) Lorsque vous avez abandonné, qu'est-ce qui a provoqué votre décision?

d) L'idée d'abandonner les études venait-elle de vous? (Dans la négative) De qui venait-elle?
(Dans l'affirmative) Qui a partagé cette décision?

(C) 7. Lorsque vous fréquentiez l'école, est-ce que vous discutiez de vos travaux scolaires avec vos parents? Souvent?
Dans quelles circonstances?

8. Pourriez-vous décrire l'attitude de vos parents envers l'école lorsque vous la fréquentiez? ____

9. a) Vos parents ont-ils déjà visité votre école?

   b) Dans quelles circonstances? _____

10. Quelle a été leur réaction face à votre décision d'abandonner les études? _____

11. Pensez-vous que l'abandon des études était alors ce que vous aviez de mieux à faire? _____
    (Dans l'affirmative) En quel sens? _____
    (Dans la négative) Pourquoi pas? _____

12. Avez-vous parlé à un conseiller en orientation au sujet de l'abandon de vos études? _____

    a) (Dans l'affirmative) Qu'en pensait-il? _____

    b) (Dans la négative) Pourquoi ne l'avez-vous pas fait? _____

13. En avez-vous parlé à l'un de vos professeurs?

    a) (Dans l'affirmative) Qu'en pensait-il? _____

    b) (Dans la négative) Pourquoi ne l'avez-vous pas fait? _____

14. En avez-vous parlé à votre directeur ou directeur adjoint?

    a) (Dans l'affirmative) Qu'en pensait-il? _____

    b) (Dans la négative) Pourquoi ne l'avez-vous pas fait? _____

15. En avez-vous parlé à vos amis?

    a) (Dans l'affirmative) Qu'en pensaient-ils?

    b) (Dans la négative) Pourquoi ne l'avez-vous pas fait? _____

16. Lorsque vous avez abandonné vos études, saviez-vous ce que vous alliez faire à la place de fréquenter l'école?

    a) (Dans l'affirmative) Quels étaient vos projets? _____

    b) (Dans la négative) Quelles étaient vos raisons? _____

17. Lorsque vous avez quitté l'école, aviez-vous l'intention d'y retourner un jour? _____

18. Est-ce que quelque chose aurait pu vous convaincre de rester à l'école? _____

    a) (Dans l'affirmative) Quoi? _____

19. À votre avis, à quel âge devrait-on permettre aux élèves de quitter l'école? _____
Pourquoi? _____

(D) Les quelques prochaines questions portent sur ce que vous faites depuis le jour où vous avez quitté l'école.

20. J'aimerais d'abord savoir si vous aviez un emploi alors que vous fréquentiez l'école? _____
(Dans l'affirmative, quel genre d'emploi - si vous l'avez quitté, pourquoi? _____
_____

21. Ensuite, nous sommes intéressés à savoir ce que vous faites depuis que vous avez quitté l'école. Quels emplois avez-vous occupés depuis votre départ, etc.? (Obtenir une liste des emplois, la liste des périodes de chômage, de retour à l'école (s'il y a lieu), si le décrocheur a quitté son emploi, pourquoi? Durée des emplois.
_____
_____
_____

22. a) En général, votre expérience de travail a-t-elle été satisfaisante? (Approfondir dans le cas de jours d'absence/de retard, etc.)
_____
Qu'est-ce qui vous plaisait/déplaisait dans le travail? _____
_____

b) Vos rapports avec vos collègues de travail étaient-ils bons? _____

c) Avec vos patrons? _____

d) (Si le décrocheur travaille) Avez-vous l'intention de conserver cet emploi? _____
Combien de temps? _____
Avez-vous songé à une carrière? _____
_____
S'il y a lieu, quels sont vos projets. _____
_____
_____

e) (Si le décrocheur ne travaille pas) Quels sont vos projets pour l'avenir? _____

_____

23. Depuis que vous avez cessé de fréquenter l'école, quels sont vos contacts avec le système scolaire? _____

(E) 24. À l'heure actuelle, comment pouvez-vous décrire votre attitude envers l'école? _____

_____

25. Si vous deviez reprendre la décision de quitter, pensez-vous que vous feriez la même chose? (oui/non - pourquoi?) _____

_____

26. Pensez-vous toujours qu'abandonner les études de façon aussi prématurée que vous ne l'avez fait était une bonne idée? (Regrets?)

_____

27. Vous est-il arrivé de recommander à quelqu'un d'autre d'abandonner ses études de façon aussi prématurée que vous l'avez fait? _____
Dans la négative, le feriez-vous? _____
Dans l'affirmative, a-t-il suivi vos conseils?

_____

28. Projetez-vous de retourner à l'école ou de parfaire votre éducation d'une autre façon? ____

_____

(F) 29. a) À l'heure actuelle, pouvez-vous nous décrire vos rapports avec votre famille?
Parents _____
Frères et soeurs _____

b) À votre avis, le fait de ne plus fréquenter l'école a-t-il modifié vos rapports avec votre famille?
Parents _____
Frères et soeurs _____
En quel sens? _____

30. Pensez-vous que vos parents aimeraient que vous retourniez à l'école pour faire quelque chose en particulier? _____

31. Avez-vous actuellement les mêmes amis que vous aviez lorsque vous fréquentiez l'école? _____
Vont-ils à l'école? _____
Quelle est leur attitude envers l'école? _____
_____

32. a) Pensez-vous que le système scolaire pourrait faire plus qu'il ne le fait actuellement pour les élèves qui désirent abandonner les études? _____
Quoi? _____
_____
_____

b) Pensez-vous qu'on devrait autoriser les élèves à quitter l'école avant l'âge de 16 ans? _____
Pourquoi? _____
_____

33. En général, de quelle façon votre expérience au travail diffère-t-elle de ce que vous faisiez à l'école? _____
_____

34. Voilà pour les questions que je voulais vous poser, aimeriez-vous ajouter certains commentaires?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Merci.

- Dire à l'élève que nous entrerons en communication téléphonique avec ses parents pour leur poser quelques questions sur le programme et connaître leur point de vue sur la décision de l'élève d'abandonner prématurément les études.

ANNEXE B

FORMULAIRE D'ENTREVUE - DIRECTEURS ET PROFESSEURS

Nom: _____

École: _____

1. De façon générale, comment _____ s'en tirait-il à l'école?

   En général _____
   _____

   Avec les professeurs _____
   _____

   Avec le directeur _____
   _____

   Dans les matières _____
   _____

   Avec ses camarades de classe _____
   _____

2. _____ entretenait-il des rapports avec une personne de l'école?
   Oui _____ Non _____ Dans l'affirmative, avec qui? _____ Dans quelles circonstances? ___
   _____
   _____

3. À votre connaissance, existait-il une source de conflit ou de friction? _____
   _____

4. a) Pourquoi pensez-vous que _____ a abandonné ses études? _____
   _____

   b) Quelle a été votre réaction face à cette décision? _____
   _____
   _____

5. Depuis que _____ a quitté l'école, que pensez-vous maintenant de sa décision? _____
   _____

6. a) Verriez-vous un avantage à ce que _____ reprenne ses études?
Oui _____ Non _____. Raison: _____
_____

b) Quelles sont les chances que cet élève reprenne les études? _____
_____

7. De façon générale, quelle est l'attitude des professeurs envers les décrocheurs? _____
_____
_____

8. En général, quelle est l'attitude des élèves envers les décrocheurs? _____
_____
_____

9. a) Quelles raisons principales motivent l'abandon précoce des études? _____
_____
_____
_____

b) Pourquoi la question de l'abandon précoce des études vous préoccupe-t-elle? _____
_____
_____
_____

10. À votre avis, que devrait-on faire face à la situation?
L'école _____
_____
_____

Les parents _____

La collectivité _____

Le gouvernement _____

Autre _____

ANNEXE C

FORMULAIRE D'ENTREVUE - PARENTS

Nom du parent _____ Père/mère

Nom de l'élève _____

1. De façon générale, comment _____ s'en tirait-il à l'école?

   En général _____
   avec les professeurs _____
   _____
   dans les matières _____
   _____
   avec ses camarades de classe _____
   _____
   Autre _____

2. Quel genre de rapports aviez-vous avec l'école lorsque votre fils/fille fréquentait l'école? (Professeurs/directeur/directeur adjoint/conseiller en orientation, etc.) _____
   _____

3. Discutiez-vous beaucoup de l'école avec votre fils/votre fille? _____

   Étiez-vous au courant qu'il existait une source de friction ou de conflit? _____
   _____
   _____

4. Quelle a été votre réaction lorsque votre fils/fille a décidé d'abandonner ses études?
   _____
   _____

5. À votre avis, quelles raisons principales ont motivé le départ de votre fils/votre fille?
   _____
   _____

6. Vos sentiments ont-ils changé face à l'abandon des études par votre fils/votre fille?
   Oui _____ Non _____. Dans l'affirmative, comment?
   _____
   _____

7. À votre avis, vos rapports avec votre fils/votre fille ont-ils changé depuis qu'il/elle a quitté l'école? Oui _____ Non _____. Dans l'affirmative, en quel sens? _____

_____

8. a) Aimeriez-vous le/la voir retourner à l'école?

_____

b) Quelles sont les chances qu'il/elle y retourne?

_____

_____

9. Que pensez-vous du programme scolaire et quels changements ou améliorations aimeriez-vous voir apporter?

_____

_____

_____

_____

_____

10. Aimeriez-vous ajouter d'autres commentaires? _____

_____

_____

_____

_____

ANNEXE D

FORMULAIRE D'ENTREVUE - DÉCROCHEURS POTENTIELS

1. De façon générale, comment vous en tirez-vous à l'école? (Approfondir dans le cas de problèmes avec les professeurs, les matières, les camarades de classe, les programmes, etc.)

   _____
   _____
   _____

2. a) Qu'est-ce qui vous plaît à l'école? _____
   _____

   b) Qu'est-ce qui vous déplaît à l'école? _____
   _____

3. Avez-vous déjà songé à abandonner vos études?
   Oui _____ Non _____
   Dans l'affirmative, à quel moment? _____
   Pourquoi songiez-vous à abandonner vos études? _____
   _____
   Y a-t-il eu un événement particulier à ce moment-là?
   _____

   OUI - Qu'est-ce qui vous a poussé à rester? _____
   _____

   - À qui avez-vous parlé de votre envie d'abandonner les études? _____
   _____

   - Avez-vous eu de l'aide ou les circonstances ont-elle changé? _____
   _____

4. Connaissez-vous une personne qui a abandonné ses études au cours de la dernière année? _____
   _____

   a) Pourquoi pensez-vous qu'elle l'a fait? _____
   _____

   b) Quelle a été votre réaction face à sa décision?
   _____
   _____

   c) Depuis qu'elle a quitté l'école, que pensez-vous de la décision qu'elle a prise? _____
   _____
   _____

5. a) Aimeriez-vous voir vos camarades qui ont abandonné leurs études revenir à l'école? _____
Pensez-vous qu'ils le feront? _____

6. À votre avis, quelle est l'attitude générale des professeurs envers les décrocheurs?

_____
_____

À votre avis, quelle est l'attitude générale des élèves envers les décrocheurs?

_____
_____

7. La question de l'abandon précoce des études vous préoccupe-t-elle? _____
_____

8. En règle générale, pourquoi pensez-vous que les élèves abandonnent leurs études? _____
_____

9. Que pensez-vous que l'on devrait faire face à la situation d'abandon précoce des études:

École _____
_____

Parents _____
_____

Collectivité _____
_____

Gouvernement _____
_____

Autre _____
_____

10. C'était là les questions que je voulais vous poser, aimeriez-vous ajouter d'autres commentaires?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

PROGRAMME PRÉPARATOIRE À L'EMPLOI - UN NOUVEAU MODÈLE

Harvey E. Hutton
Campus de Cambridge
Ann C. Wine
Campus de Guelph
Collège Conestoga d'arts appliqués et de technologie

Les 17 différents programmes d'enseignement préprofessionnel offerts dans un grand nombre de collèges communautaires sont la preuve que les collèges deviennent plus sensibles aux besoins des adultes, et plus particulièrement à ceux des femmes qui désirent refaire des études ou retourner sur le marché du travail. Beaucoup de programmes ont été conçus pour aider les femmes qui se lancent dans des métiers non traditionnels. Pour suivre ces programmes, il leur faut cependant participer à des activités préparatoires. Les collèges ont également mis sur pied des programmes différenciés pour répondre aux besoins précis des populations particulières. Les participants dont les besoins ne correspondent pas aux programmes se voient refuser la possibilité d'acquérir des compétences professionnelles dans ce cadre précis. Nous avons besoin d'un programme souple et élaboré pour aider les participants, et en particulier les femmes, à se préparer au travail ou à suivre des cours de formation.

Nous parlerons justement aujourd'hui d'un tel programme. Le Collège Conestoga a mis sur pied un programme d'apprentissage entièrement intégré, à l'intention des participants qui cherchent un emploi. Ce programme comprend une évaluation personnelle, une préparation intellectuelle et des activités d'apprentissage pour permettre aux participants d'établir des objectifs et de préciser les mesures à prendre pour les atteindre. Nous aidons les participants à dépasser ce qui pourrait les empêcher de participer pleinement au programme. Nous leur donnons la possibilité d'acquérir les techniques et les compétences dont ils auront besoin pour leur formation ou pour obtenir un emploi où ils réussissent.

Par le passé, les cours de perfectionnement professionnel ont trop cherché à diagnostiquer les problèmes aux dépens de techniques et de programmes particuliers pour faciliter le développement de la personne. Le modèle de Conestoga tente de rectifier le tir. Il ne souligne pas les renseignements stéréotypés

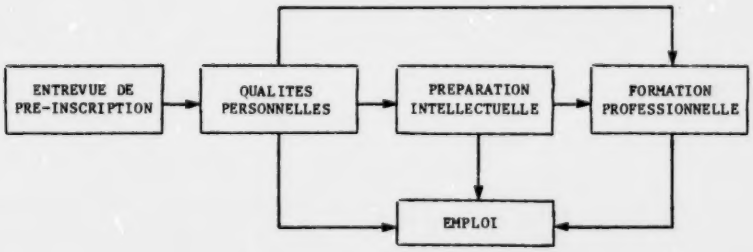
sur les métiers, mais cherche davantage à préciser et à encourager les modèles souhaitables de perfectionnement professionnel; il donne de plus aux participants la possibilité de faire des expériences pour les mettre plus facilement en pratique. Nous offrons des expériences professionnelles plus réalistes, par des techniques de simulation pour faire du perfectionnement professionnel un processus plus rationnel et systématique que le sujet puisse contrôler autant que faire se peut. Ce programme, conçu à l'origine pour les femmes, est maintenant offert aux hommes.

La réussite du programme est en grande partie attribuable à la volonté du Collège d'utiliser les ressources d'une nouvelle façon. Traditionnellement, les participants qui satisfaisaient aux normes d'entrée étaient acceptés pour des programmes précis. On leur offre maintenant des activités préparatoires et on les aide, s'ils en ont besoin, pendant tout le programme qui les conduit vers l'obtention d'un emploi.

Le programme convient aux personnes qui cherchent un emploi dans les domaines traditionnels et non traditionnels. Nous avons respecté les conditions de parrainage par la CEIC et par le ministère ontarien de la Formation professionnelle. Ainsi, les participants doivent avoir au moins 19 ans, et il faut qu'il y ait au moins 70 % de femmes et au plus 30 % d'hommes dans chaque classe.

TABLEAU 1
Modèle du programme

Programme préparatoire a l'emploi



Le tableau 1 indique les étapes du programme et les points d'entrée et de sortie possibles.

Pour permettre aux participants et au gouvernement de tirer le maximum du programme, il est nécessaire

d'avoir une méthode efficace pour évaluer les candidats. L'évaluation a pour objectif de déterminer s'ils sont intellectuellement prêts pour faire des études plus poussées et pour exercer un métier. Le candidat doit participer pleinement à l'évaluation car c'est à lui de montrer qu'il a la détermination et le sens de l'engagement nécessaires pour atteindre des objectifs réalistes.

Au cours des deux phases de l'évaluation, la préparation intellectuelle du candidat et son aptitude à se trouver un emploi ne sont jamais dissociées.

1) La première étape consiste à déterminer, par l'entrevue de pré-inscription, si le candidat gagnerait à participer au programme. À ce stade, il se peut qu'on utilise des tests, mais une analyse plus poussée s'avère nécessaire pour fixer les objectifs du candidat et ses chances de les atteindre. Des séances d'information et des entrevues collectives sont prévues.

2) Les huit premières semaines de participation au programme constituent la deuxième étape au cours de laquelle on analyse le rendement intellectuel et les qualités personnelles. On précise ensuite les objectifs professionnels par des questionnaires, des inventaires et des tests d'intérêts. C'est au cours de cette phase que le participant doit faire une évaluation réaliste de ses objectifs et de son aptitude à les atteindre.

Le programme, appelé "préparation à l'emploi", dure au plus 52 semaines. Le temps alloué à un participant est fonction de son besoin de préparation intellectuelle et de l'approfondissement de ses qualités personnelles. Si le participant possède le niveau de scolarité requis pour l'emploi ou pour poursuivre des études, huit semaines de participation au programme devraient lui suffire. Pour les participants qui ont besoin d'atteindre un niveau de scolarité plus élevé, une participation au programme d'une durée allant jusqu'à 52 semaines peut s'avérer nécessaire.

Pendant les huit premières semaines, les participants font des expériences d'apprentissage pour établir des objectifs, comprendre la dynamique de la vie et revoir des sujets théoriques. Le participant quittera le programme s'il a la préparation intellectuelle voulue pour trouver un emploi ou suivre d'autres cours de formation.

TABLEAU 2

Durée du programme

8 SEMAINES ⟶	52 SEAMINES ⟶
QUALITES PERSONNELLES	
	PREPARATION INTELLECTUELLE

Le Programme de préparation à l'emploi (PPE) comporte essentiellement deux étapes: les qualités personnelles et la préparation intellectuelle. Ce programme est offert dans quatre des six sections du Collège à huit semaines d'intervalle, du 1er septembre au 1er mai de chaque année. Chaque classe compte au plus 16 participants. Tous terminent le module de qualités personnelles qui est une expérience collective en situation réelle. Des recherches ont montré que les adultes, et particulièrement ceux qui n'ont pas suivi de cours pendant plus d'un an, apprennent mieux dans cet environnement interactif et encourageant. Deux enseignants sont affectés à chaque classe: l'un s'occupe surtout du module de qualités personnelles, l'autre du module de préparation intellectuelle. Les deux enseignants sont avec leur classe pendant les 30 heures que dure la première semaine de cours. Cela s'avère nécessaire si l'on veut créer une atmosphère où règnent la confiance et l'entraide, si indispensables au processus d'apprentissage, et si l'on veut que les participants forment avec les enseignants des liens qu'ils maintiendront pendant tout le programme. Pendant les sept semaines suivantes, l'enseignant responsable du module de qualités personnelles passe 18 heures avec ses étudiants; celui du module de préparation intellectuelle, 12. Ces deux enseignants auront été choisis parce qu'ils ont tous les deux l'expérience voulue et une personnalité enrichissante. À la fin du cycle de huit semaines, l'enseignant responsable du module de qualités personnelles invite les participants qui passent à la préparation intellectuelle à se réunir une fois par semaine pour donner leurs réactions pendant deux heures; là, ils créent des relations, expriment leurs intérêts, cherchent des solutions à leurs problèmes, etc. Ce soutien est unique au Programme préparatoire à l'emploi et continuera d'exiter tant que les participants le jugeron nécessaire.

Le tableau 3 donne le titre des cours offerts dans le cadre de chaque module.

TABLEAU 3

Cours du programme

QUALITÉS PERSONNELLES	PRÉPARATION INTELLECTUELLE
- Évaluation et choix entre: - dynamique de la vie - choix de carrière - méthodes de perfectionnement professionnel - techniques d'étude - expérience de situation professionnelle	- Compétences génériques en: - communication - mathématiques - physique - chimie - biologie - Informatique élémentaire - Techniques d'étude

Voici la description des cours du module de qualités personnelles.

Dynamique de la vie

Ce cours donne au participant la possibilité d'apprendre et de mettre en pratique la dynamique de la vie dont il aura besoin pour devenir un membre responsable de la collectivité. Le participant apprendra des techniques de résolution de problèmes qui l'aideront à s'occuper de lui, de sa famille et de la collectivité dans laquelle il vit, ainsi qu'à gérer ses loisirs et son travail.

Choix de carrière

Dans ce cours, les participants sont initiés au monde du travail; ils examineront le domaine des emplois non traditionnels et étudieront les effets des stéréotypes sexistes. Les participants auront l'occasion d'étudier la jeune histoire des femmes, d'examiner leurs propres aptitudes et d'identifier les possibilités d'emploi, les compétences requises et les études nécessaires pour trouver les emplois qui les intéressent.

Méthodes de perfectionnement professionnel

Ce cours porte surtout sur les attentes des employeurs et des employés dans une situation professionnelle. Les participants se familiariseront avec les différents aspects de la recherche dynamique d'emploi: cerner les possibilités d'emploi éventuel; rédiger un curriculum vitae et la lettre d'accompagnement; apprendre à remplir une demande d'emploi; se préparer à une entrevue; apprendre à répondre à des questions lors d'une entrevue; apprendre à rédiger des lettres de rappel aux employeurs.

Techniques d'étude

Dans ce cours, les participants verront de bonnes habitudes d'étude et d'apprentissage, différents styles d'apprentissage et des techniques de résolution de problèmes pour les mesures de base, les nombres et les systèmes monétaires. Il auront également l'occasion de mettre au point des méthodes pour gérer leur temps et leur stress, pour diminuer leur peur des mathématiques et des sciences, et pour établir des réseaux de contacts. Dans le cadre de ce cours, les participants seront également initiés à l'informatique.

Expérience de situation professionnelle

Ce cours permet aux participants de participer ou d'observer dans un milieu de travail réel, selon leurs intérêts personnels, leur aptitude à l'emploi et leur niveau de formation professionnelle. Il leur permet également d'accroître leur confiance en eux-mêmes pour chercher du travail, et leur donne l'occasion d'observer la technique de la carrière projetée.

Le Collège Conestoga ne met pas l'accent sur les cours préparatoires à la formation professionnelle ni sur les cours de rattrapage scolaire. L'objectif est d'amener le participant à acquérir les connaissances dont il aura besoin pour réussir dans son emploi dans le cadre du programme professionnel. Nous considérons que ces cours sont préparatoires et généraux.

Pour la préparation intellectuelle, nous utilisons les cinq cours préparatoires dont voici la description.

Communication

Ce cours permettra aux participants d'accroître leur compétence dans le domaine de la communication. Il couvrira entre autres les sujets suivants: techniques de

lecture, d'écriture, d'étude et techniques orales; pensée critique et analyse littéraire. Chaque participant se verra fixer des buts qui tiendront compte de ses études antérieures et de ses objectifs intellectuels et professionnels.

Mathématiques

Les participants auront, dans ce cours, la possibilité d'améliorer leurs connaissances en mathématiques. Chacun d'eux se verra fixer des buts qui tiendront compte de ses études antérieures et de ses objectifs intellectuels et professionnels. Le cours pourra couvrir les sujets suivants: utilisation d'une calculatrice, arithmétique élémentaire, rapport et proportion, graphiques, mesures du système international d'unités, géométrie, algèbre, trigonométrie, logarithmes, moyennes, intérêts, vente au détail, placement et assurance.

Physique

Ce cours donnera la possibilité aux participants d'améliorer leurs connaissances en biologie. Il couvrira, entre autres, les sujets suivants: propriétés physiques de la matière, mécanique, chaleur, électricité et magnétisme, mouvement ondulatoire, son, et lumière. Chaque participant se verra fixer des buts qui tiendront compte de ses études antérieures et de ses objectifs intellectuels et professionnels.

Biologie

Ce cours donnera aux étudiants la possibilité d'améliorer leurs connaissances en biologie. Il couvrira entre autres les sujets suivants: génétique; muscles et os; systèmes endocrinien, nerveux, circulatoire, respiratoire et excrétoire; nutrition et système digestif; reproduction; médicaments et microbiologie. Les participants devront lire et interpréter de la documentation technique sur ces sujets. Chaque participant se verra fixer des buts qui tiendront compte de ses études antérieures et de ses objectifs intellectuels et professionnels.

Chimie

Ce cours permettra aux participants d'augmenter leurs connaissances en chimie. Il couvrira entre autres les sujets suivants: structure de l'atome, état et changement de la matière, chimie de l'eau et de l'air,

solutions, liaisons chimiques, lois des gaz, relations quantitatives, nomenclaure chimique, électrolyse et familles d'éléments. Chaque participant se verra fixer des buts qui tiendront compte de ses études antérieures et de ses objectifs intellectuels et professionnels.

Pendant le programme, les participants doivent atteindre les objectifs suivants:

1) Mettre les techniques de résolution de problèmes en pratique pour eux-mêmes, leur famille, la collectivité dans laquelle ils vivent, leurs loisirs et leur emploi.

2) Manifester plus de confiance en eux-mêmes et mieux se connaître.

3) Fixer des objectifs en fonction des besoins.

4) Préciser les exigences d'un emploi donné en faisant l'expérience d'une situation professionnelle.

5) Choisir un cheminement de carrière approprié.

6) Montrer que l'on connaît les emplois traditionnels et, le cas échéant, non traditionnels ainsi que les débouchés.

7) Utiliser les techniques de recherche d'emploi.

8) Lire et étudier de façon efficace.

9) Pouvoir faire les calculs arithmétiques fondamentaux, y compris ceux qui comprennent des mesures, des dessins à l'échelle et des graphiques.

10) Communiquer oralement et par écrit.

11) Utiliser une calculatrice scientifique.

12) Résoudre les problèmes élémentaires d'algèbre, de géométrie plane, de trigonométrie et être familier avec l'utilisation des logarithmes.

13) Reconnaître les notions de physique relatives à la mécanique, au mouvement ondulatoire, au son et à la lumière.

14) Reconnaître les notions de physique relatives aux dimensions, aux propriétés physiques, à la nature et au comportement de la matière.

15) Reconnaître les notions de chimie relatives à la structure de l'atome, aux liaisons chimiques, aux lois des gaz, aux relations quantitatives, à la nomenclature chimique, à l'électrolyse et aux familles d'éléments.

16) Reconnaître les notions de biologie relatives aux cellules, à la biologie humaine, aux médicaments et à la microbiologie.

17) Être familier avec les notions élémentaires de l'informatique et la terminologie des ordinateurs.

Présentation du programme

Traditionnellement, sont admis dans un programme d'études les personnes qui ont un niveau homogène de connaissances et d'aptitudes. L'accent est mis sur la conception du programme et sa présentation; ceux qui le suivent doivent donc y participer en conséquence.

Le participant type accepté dans le Programme préparatoire à l'emploi est un adulte ayant certaines connaissances (âge moyen: 31 ans) qui s'est trouvé à ne plus fréquenter l'école pendant une période assez longue, n'a pas terminé l'école secondaire et manque souvent de confiance en lui. En conséquence, la conception du programme et les expériences d'apprentissage sont tout aussi importantes l'une que l'autre.

Pendant les huit premières semaines, les participants font une expérience combinée d'évaluation de l'apprentissage, qui s'avère nécessaire pour leur permettre d'être moins inquiets, ce qui pourrait engendrer de moins bons résultats. Au cours de cette période, nous analysons en détail le niveau d'études, les facteurs qui pourraient nuire à l'étude (par exemple, les déplacements, les enfants, les difficultés financières), et tentons de trouver des solutions aux problèmes qui se posent. Nous identifions également les qualités personnelles. À la fin des huit semaines, le participant, le Collège et les parrains du programme établissent le contrat d'apprentissage et fixent, en conséquence, des objectifs réalistes. Ce contrat s'adresse aux participants qui passent dans le module de préparation intellectuelle, et non à ceux qui quittent le programme après le module de qualités personnelles. Le contrat -

ou plan d'apparentissage - précise l'objectif professionnel du participant et la formation dont il a besoin pour l'atteindre. Durant ces huit premières semaines, le participant a cherché comment atteindre sont objectifs; il s'est inscrit à des cours de formation professionnelle et a satisfait aux normes d'admission (entrevuess, questionnaires du programme, dossier de travaux personnels, etc.). Le contrat comporte, entre autres, la date d'inscription au programme de formation (sous réserve de terminer les activités préparatoires recommandées), et les dates prévues pour la fin du travail dans les deux modules de qualités personnelles et de préparation intellectuelle. Le participant et le coordonnateur du programme se réunissent à intervalles réguliers pour analyser et suivre les progrès.

Les activités préparatoires sont adaptées aux besoins des individus. Tous les programmes de formation offerts par le Collège nous ont fourni une liste des objectifs (en chimie, en biologie, en physique, en mathématiques, en communication, en techniques d'étude et en qualités personnelles), nécessaires pour être admis au programme. Les participants au Programme préparatoire à l'emploi, évalués dans le cadre du module de qualités personnelles, connaissent les objectifs à avoir (le cas échéant) pour y être admis. Ils s'engagent à atteindre ces objectifs en 44 semaines au plus. Ses progrès sont suivis jusqu'à la fin du programme. Dès que les participants terminent le Programme préparatoire à l'emploi, ils reçoivent une "Confirmation de fin d'activités professionnelles".

Sur les quelque 250 participants qui ont suivi le Programme depuis ses débuts, en janvier 1985, 80 % sont passés à la préparation intellectuelle; sur ces 250, 20 % ont choisi de suivre des cours dans d'autres établissements, 20 % ont obtenu un emploi et 60 % ont opté pour des cours au Collège Conestoga.

Les avantages qu'offre le Programme préparatoire à l'emploi sont évidents: les participants établissent des objectifs professionnels qui représentent pour eux un intérêt; ils sont donc plus motivés pour les atteindre; ils acquièrent de la confiance en eux, s'affirment, manifestent de l'enthousiasme. Nous pensons que ce Programme en alimentera d'autres qui ne comptent pas suffisamment de participants de façon qu'il y ait moins d'abandon. Les participants, le personnel, ainsi que les enseignants et les administrateurs ont fait une évaluation favorable. Tous ont apporté leur appui et leur collaboration.

L'UTILISATION DES DOSSIERS SCOLAIRES POUR LE CHOIX D'UNE PROFESSION

John C. MacKenzie
Ministère de l'Education de l'Ontario
Toronto

On a tendance à croire qu'il est nécessaire, d'un point de vue administratif, de garder des dossiers scolaires précis et à jour mais que cela ne s'avère pas utile lorsqu'il s'agit de l'orientation professionnelle. Avant d'examiner les aspects importants du dossier scolaire pour l'orientation professionnelle, il serait peut-être utile de préciser l'historique du système actuel du dossier scolaire en Ontario (OSR*), d'en analyser les conséquences pour la recherche, et d'énoncer les principes généraux qui en sont à l'origine.

Dès 1950, une note de service du ministère conseilla vivement aux écoles ontariennes d'utiliser, si elles le désiraient, un dossier scolaire commun dans lequel seraient compilées les informations voulues. On pouvait acheter au centre d'orientation divers formulaires pour relever les notes dans les écoles élémentaires et secondaires, ainsi que les formulaires administratifs nécessaires. Il en a été ainsi depuis lors pour tout ce qui concerne les divers aspects des dossiers scolaires. Les écoles utilisaient pratiquement toutes ces dossiers proposés, mais ce n'est qu'à partir de 1972-1973 qu'un article de la Loi sur l'éducation exigea que toutes les écoles publiques utilisent les mêmes formulaires.

Les règlements sur les dossiers scolaires qui apportaient aux écoles et aux conseillers en orientation les détails pratiques au jour le jour (maintenant règlement 271) étaient aussi en place et, afin d'offrir une aide supplémentaire, on a préparé un manuel sur l'OSR qui évite autant que possible les termes juridiques de la réglementation. Qu'ils le veulent ou non, les conseillers en orientation participent maintenant à la mise à jour de l'OSR.

En 1976, le Dr. Ted Humphries de l'IEPO-OISE a fait une étude sur l'efficacité des OSR. Pour se préparer à réviser l'OSR, il a fait une recherche approfondie portant sur la capacité du dossier de l'élève ontarien à se conformer aux implications de la loi 82 sur la tenue

---

* Ontario Student Record

des dossiers. Le comité de révision des OSR s'est servi de ses 61 recommandations pour revoir la présentation des OSR en y ajoutant un nouveau dossier de documentation et un encart facultatif d'information. An Amérique du Nord, on reconnaît maintenant le Dr Humphries comme un spécialiste en matière de dossier scolaire.

Pour ceux qui résident en dehors de l'Ontario, il serait peut-être utile de noter les principes généraux des OSR et ce qui les constituent.

Les principes

- Pour être incluse dans le dossier, l'information doit être jugée utile pour l'instruction de l'élève.
- L'accès aux OSR est limité et contrôlé.
- Son caractère confidentiel est maintenu.
- Les parents et les élèves peuvent contester ou corriger les inexactitudes.
- Les parents et les élèves contrôlent les renseignements envoyés aux orgnismes extérieurs.
- Une protection juridique est accordée à ceux qui participent à la constitution du dossier.

Les éléments du dossier

- Le dossier normalisé OSR.
- Les bulletins scolaires.
- Un relevé des notes de l'élève.
- Une fiche de documentation suivant les cas.
- Une fiche de bureau.
- Les notes obtenues en français.
- D'autres documents.

Chaque élément peut aider le conseiller en orientation et l'élève à prendre des décisions concernant l'enseignement postsecondaire ou à déterminer les préférences professionnelles.

Le dossier normalisé OSR

- Le nom peut révéler des faits sur la situation familiale.
- Le décès du père ou de la mère peut être un facteur déterminant en ce qui concerne l'aspect financier de l'éducation.
- Une information particulière sur la santé de l'élève peut être importante pour choisir une profession (par exemple, le diabète, la myopie).

- L'enseignement en équipe peut indiquer des qualités particulières sur les relations sociales et les qualités de chef.
- Des succès scolaires particuliers tels que les prix, les bourses... permettent d'évaluer certaines aptitudes et attitudes.
- Des renseignements complémentaires sur d'autres programmes d'enseignement et la participation de l'élève, peuvent également s'avérer utiles.
- L'encart H facultatif peut indiquer des résultats de tests, les rapports avec les élèves et les parents, des consultations, etc.
- Des encarts (par exemple, une brochure sur les choix professionnels, mise à jour tous les ans) peuvent se révéler extrêmement utiles pour faire provisoirement des plans de carrière et des choix de matières.

La fiche de documentation

- Cette fiche peut indiquer des besoins particuliers, les élèves exceptionnels (en précisant la raison de l'exception), etc. Toute informtion à un moment donné doit être considéré comme temporaire lorsqu'il s'agit de prendre des décisions relatives à la carrière.

Les bulletins scolaires

- Succès et échecs annuels, présentation des matières, anecdotes, assiduité et retards aux cours, sont tous les repères importants, surtout si l'on considère l'ensemble des bulletins scolaires.

Le relevé des notes de l'élève

- Ensemble des rapports scolaires sur les matières que l'élève a étudiées avec succès.
- Degré de difficulté des différentes matières.
- Ensemble des notes habituelles au cours des années.
- Mention d'études commerciales ou technologiques et aptitude à travailler dans ce domaine.
- Nombre de cours classiques suivis en Ontario.
- Certificats obtenus.

En résumé, lorsque l'OSR est utilisé d'une manière holistique, il peut faciliter les prises de décisions au niveau professionnel en utilisant les facteurs suivants:

- les notes au cours des années - niveau et habitudes de trvail;
- l'assiduité et les retards;
- les résultats des tests;
- la participation aux activités scolaires;
- les réussites et les prix reçus;
- la participation à un travail à temps partiel (important, qu'il soit inférieur ou supérieur à 12 heures);
- les programmes spéciaux - enseignement coopératif, éducation spécialisée;
- la situation familiale;
- les observations relatives à l'orientation professionnelle;
- la santé;
- les remarques anecdotiques.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ÉVALUATION PROFESSIONNELLE ET DE L'ADAPTATION AU TRAVAIL (ACEPAT)

Curtis Stoelting
Centre de réadaption régional royal d'Ottawa
Ottawa (Ontario)

Barbara Marr
Institut Clarke de psychiatrie
Toronto (Ontario)

John McLean
La marche des sous de l'Ontario
Ottawa (Ontario)

Différents individus et groupes de tout le Canada ont ressenti le besoin d'une association dans le domaine de l'évaluation professionnelle et de l'adaptation au travail. Le 24 novembre 1984, une réunion des utilisateurs canadiens des systèmes d'évaluation a eu lieu à Toronto, présidée par Hal Delair. Cette rencontre était le résultat d'une enquête menée auprès des utilisateurs par Steve Russel et qui a révélé un intérêt marqué pour la formation d'un groupe dont le but serait de représenter les intérêts des évaluateurs et des responsables en adaptation au travail du Canada. L'objectif principal de cette réunion était de constituer un réseau pour ces personnes. M. Smith et Mme Pell, de la Vocational Evaluation and Work Adjustment Association (VEWAA), ont présenté l'expérience des États-Unis qui ont créé cette association d'évaluation professionnelle et d'adaptation au travail. Cette réunion a entraîné la formation d'un groupe de travail dont la mission a été d'établir l'Association canadienne de l'évaluation professionnelle et d'adaptation au travail (ACEPAT). Les premiers membres de ce groupe de travail étaient: Curtis Stoelting, John McLean, Barbara Marr, Terry McFarland, Emilio Francescucci, Jamie McDermid, Carol Balint et Steve Russel.

Ce groupe de travail a mené une enquête au cours de laquelle il a analysé les domaines d'évaluation professionnelle et d'adaptation au travail dans le but de préciser les raisons d'une nouvelle association. Ces raisons sont devenues les objectifs principaux de l'ACEPAT. On peut les énoncer ainsi: 1) améliorer et faire progresser les domaines de l'évaluation professionnelle et l'adaptation au travail; 2) développer les

ressources humaines; 3) aider les professionnels dont les clients font face à des problèmes physiques, affectifs, intellectuels, ou des problèmes créés par le milieu; 4) offrir à ces professionnels les moyens de constituer des réseaux; 5) informer d'autres professionnels des services offerts par les évaluateurs et les responsables en adaptation au travail; 6) soutenir la formation et le perfectionnement de ces personnes; 7) favoriser la recherche et le développement; 8) rechercher l'appui des hôpitaux, des écoles, des organismes publics et privés. Il n'existe pas actuellement au Canada d'association ayant de tels objectifs.

Certains organismes s'occupent au besoin du personnel de réadaptation en général, comme le Conseil canadien de la réadaptation et du travail, l'Association canadienne du personnel de réadaptation (ACPR). Il existe aussi des associations provinciales, comme l'Ontario Rehabilitation Workshop Council (Conseil ontarien des ateliers de réadaptation) et l'Alberta Association of Rehabilitation Centres (Association albertaine des centres de réadaptation). L'association américaine, la Vocational Evaluation and Work Adjustment Association (VEWAA) s'efforce de répondre aux besoins des évaluateurs et des responsables en adaptation aux États-Unis. Les Canadiens peuvent devenir members de la VEWAA et certains l'ont fait; par ailleurs, le personnel canadien de réadaptation peut même obtenir un certificat de l'ACPR. Aux États-Unis, le personnel de réadaptation - conseillers et responsables en adaptation au travail - peuvent également obtenir un certificat de la National Rehabilitation Association (NRA) et de la VEWAA. Il n'existe cependant pas d'association canadienne prévue spécifiquement pour les évaluateurs et les responsables en adaptation au travail.

Le groupe de travail a fait, auprès des membres de la NRA et de la VEWAA, une enquête sur leurs besoins pour voir si ces derniers voyaient la nécessité d'établir une association canadienne d'évaluation et d'aptitude au travail.

Dans les dossiers de la NRA et de la VEWAA, nous avons retrouvé dix membres de ces associations habitant le Canada et à qui nous avons écrit. Six sur les dix ont répondu, tous en faveur de la formation d'une association canadienne. Depuis cette enquête restreinte, nous avons préparé un questionnaire qui demande si l'ACEPAT est nécessaire. Jusqu'à présent, nous avons reçu beaucoup d'encouragement en ce sens.

Situation actuelle de l'ACEPAT

Le groupe de travail a commencé les travaux préliminaires pour créer l'ACEPAT. Avec l'aide d'un avocat, nous avons rédigé les statuts qui incorporent les besoins essentiels définis comme des objectifs et exposent les grandes lignes de ce que sera sa structure officielle. Nous avons également commencé les formalités pour l'inscription comme organisme de bienfaisance.

Les arrêtés donnent un aperçu de la structure et des objectifs généraux de l'ACEPAT; ils prévoient la possibilité de modification au fur et à mesure du développement de l'association. Les objectifs principaux actuels sont ceux que nous avons déjà mentionnés. Les statuts prévoient un conseil national, un conseil provincial et des groupes locaux. Le conseil national comptera un président, un vice-président, un secrétaire, un trésorier et sept autres membres parmi lesquels on aura l'ancien président, les représentants régionaux et les autres membres. La structure des conseils provinciaux et des groupes locaux serait semblable mais pourrait varier selon les priorités de la région.

La structure officielle de l'ACEPAT est souple, tout comme la liste prévue de ses membres. Nous concevons son rôle comme étant d'offrir un service valable aux professionnels qui s'intéressent aux questions d'orientation. Ces membres pourraient compter des ergothérapeutes, des physiothérapeutes, des travailleurs sociaux, des psychologues, des infirmiers, ainsi que d'autres professionnels de la santé et d'autres personnes intéressées.

Il n'existe pas de formation en évaluation et en adaptation au travail au niveau universitaire comme aux États-Unis; il en existe cependant au niveau collégial. Un des objectifs de l'ACEPAT est de permettre la mise au point au Canada d'un programme universitaire en évaluation et en adaptation au travail, qui serait conçu sur le modèle américain et offrirait une base théorique et pratique, ainsi que pour la recherche.

Les avantages de l'ACEPAT

Les évaluateurs et les responsables en adaptation au travail bénéficieraient de l'existence de l'ACEPAT, car elle servirait de plate-forme d'échanges pour les questions relatives à la profession. Les "nouveaux" et les plus anciens pourraient tirer parti d'échanges sur leur expérience professionnelle en évaluation et en adaptation au travail. Nous espérons que l'ACEPAT servira de source de renseignements sur le processus

d'évaluation suivant les différents systèmes d'évaluation, les groupes d'âges, les handicaps et les antécédents.

Il est particulièrement important que ceux qui utilisent des instruments d'évaluation aient reçu une formation professionnelle et poursuivent toujours leurs recherches. Un grand nombre de travaux simulés seraient plus efficaces si l'on disposait d'une formation efficace et si les recherches et les normes étaient adéquates. On produit et on vent souvent des travaux simulés avec peu ou pas de formation et en n'offrant ensuite aucun suivi. Ce n'est peut-être pas le rôle de l'industrie d'assurer une formation directe; le professionnel est cependant responsable de veiller à ce que des personnes suffisamment qualifiées utilisent des outils pour que les clients puissent en bénéficier. L'ACEPAT garantirait la qualité de ses évaluations.

L'ACEPAT serait utile aux responsables en adaptation au travail qui pourraient ainsi obtenir des renseignements sur les techniques des thérapies utilisées par leurs collègues. Elle leur permettrait, par exemple, de préciser quelles techniques d'adaptation au travail choisir pour des populations différentes. Elle aiderait les responsables en adaptation et les autres formateurs techniques à se tenir à jour sur les nouvelles orientations en adaptation au travail.

Il est de plus en plus évident que l'adaptation au travail doit avoir lieu dans un cadre correspondant au milieu professionnel dans lequel va entrer le client. Cela nécessite une compréhension des objectifs du client et des possibilités offertes par la collectivité. Le rôle de l'ACEPAT sera, on l'espère, d'offrir un moyen d'échange et de renseignements entre les hôpitaux, les écoles, les centres de formation et les organismes gouvernementaux afin de coordonner les programmes appropriés qui permettront aux clients de trouver du travail.

ORIENTATION PROFESSIONNELLE INFORMATISÉE À MODE INTERACTIF À L'INTENTION DES CANDIDATS AUX FORCES CANADIENNES

Robert J. Angus
Unité des recherches psychotechniques des
Forces canadiennes
Willowdale, Ontario

Le système informatisé de renseignements sur les carrières dans les Forces canadiennes (SIRCFC) est un système d'orientation professionnelle intégré qui repose à la fois sur les méthodes audio-visuelles et sur l'informatique (Ellis, 1985). Son but est d'assortir le mieux possible les candidats et les carrières au cours du processus de recrutement et de sélection du personnel militaire. Selon MM. Ellis et Angus (1985), le principal objet du SIRCFC est de raffiner le processus au moyen duquel les objectifs, les intérêts et les compétences des candidats non officiers qui aspirent à un poste au sein des Forces canadiennes (FC) sont affariés aux caractéristiques et conditions de service des groupes professionnels auxquels ils peuvent être admis. Le cheminement des candidats dans le cadre du SIRCFC est donné à la figure 1.

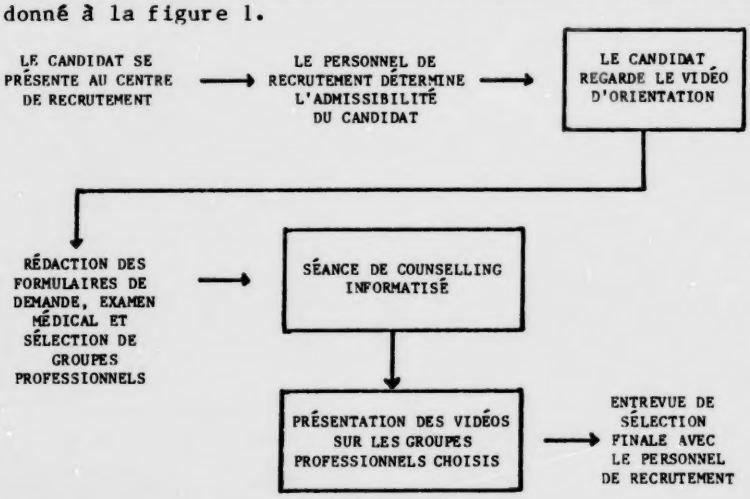


FIGURE 1
Cheminement des candidats - SIRCFC

Certaines parties du présent document sont tirées des ouvrages de MM. Ellis et Angus (1985).

Les opinions qui y sont exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles du Ministère de la Défence nationale.

Deux des trois composantes du SIRCFC utilisent les méthodes audio-visuelles et sont destinées à accroître la quantité et la qualité de l'information professionnelle offerte aux candidats. Le vidéo d'orientation (VO) est une réalisation dramatique de 23 minutes, intitulée La différence c'est vous qui la faites, qui illustre la carrière de deux jeunes hommes, du recrutement à la première affectation, en passant par la formation de base et la formation professionnelle. Il donne un avant-goût réaliste de la vie dans les Forces canadiennes en général. Il est présenté aux candidats dès leur arrivé au centre de recrutement.

La seconde composante audio-visuelle consiste en une série de courts métrages de cinq minutes qui illustrent chaque groupe professionnel. Les films, sont fondés sur des entrevues avec des recrues dans chaque groupe professionnel, décrivent, en textes et en images, les fonctions et les conditions de service correspondant à chaque groupe. Une fois que la liste des groupes auxquels ils sont admissibles a été établie (en fonction des résultats des tests d'aptitude et de l'examen médical), puis réduite en fonction de leurs préférences, les candidats voient environ cinq vidéos, habituellement juste avant l'entrevue finale de sélection avec un conseiller en orientation.

La troisième composante du SIRCFC, la plus complexe, est l'orientation informatisé (OI). Au cours du processus, c'est la deuxième étape des trois composantes du SIRCFC que le candidat passe. Pendant la séance d'orientation informatisée, le candidat est amené, en interaction avec un ordinateur muni d'un écran, à dresser une courte liste des groupes professionnels auxquels il est admissible. En répondant à des questions sur leurs intérêts, leurs buts et leurs aspirations, les candidats utilisent les fichiers de données et les programmes de l'ordinateur pour préciser leurs intérêts professionnels, se renseigner sur les diverses exigences des groupes professionnels et découvrir les postes qui leur conveindraient le mieux dans les Forces canadiennes.

Processus d'orientation professionnelle

La séance d'orientation informatisée se veut informative et intéressante. Lorsque les renseignements sur les aptitudes du candidat et les résultats de l'examen ont été introduits dans la base de données du SIRCFC, le conseiller en orientation fait entrer le candidat en communication avec le système à un terminal muni d'un écran de visualisation et lui en montre le fonctionnement. L'ordinateur consulte ensuite le dossier

du candidat (résultats des tests, etc.) et le compare aux tableaux mémorisés des normes d'admissibilité afin de produire une liste des groupes professionnels auxquels le candidat pourrait, au premier abord, être admissible. Ensuite, l'ordinateur soumet à ce dernier, par mode conversationnel, un questionnaire sur ses intérêts professionnels (liste des préférences) et supprime les groupes professionnels superflus de la liste d'admissibilité selon les réponses reçues. Chaque fois qu'un groupe est supprimé, le candidat en est informé et peut modifier ses réponses de façon à le remettre sur la liste.

Lorsqu'il est arrivé à une courte liste des groupes qui lui conviennent, le candidat peut, par mode interactif, consulter les vastes dossiers d'information professionnelle sur ces groupes (fonctions, conditions de l'environnement, lieu de travail, nature et durée de la formation, emplois correspondant dans le civil, etc.)

Lorsque des renseignements sont fournies, le système pose au candidat une courte série de questions afin d'évaluer ses connaissances et sa compréhension de la matière présentée.

À la fin de la séance, le candidat reçoit un imprimé de toute sa conversation avec l'ordinateur pour référence et discussions futures avec le conseiller en orientation. Ce dernier reçoit un sommaire distinct de toutes les réponses du candidat en vue de l'entrevue finale.

Avec l'aide du conseiller, le candidat choisit et voit une série de vidéos en fonction des résultats de la séance d'orientation informatisée. Le conseiller procède ensuite à l'entrevue finale et prend une décision concernant le candidat. Les données sur le sort de ce dernier et les observations du conseiller sont introduites dans le SIRCFC par le personnel de bureau du centre de recrutement et versées au dossier du candidat.

Le SIRCFC, et plus particulièrement la composante d'orientation informatisée, offre de très nombreux avantages à tous ceux qui participent au processus de recrutement des Forces canadiennes. Pour le candidat, entre autres, il présente les suivants:

a) Il accroît la quantité d'information pertinentes sur les groupes professionnels, ce qui permet au candidat de se faire une idée plus précise des exigences professionnelles de la vie militaire;

b) L'éventail de groupes professionnels auxquels le candidat est admissible se trouve réduit de façon à ce que ce dernier ait une confiance et un respect accrus à l'égard de la décision finale;

c) La qualité et l'utilité réelles et perçues de l'orientation individuelle offerte par le personnel recruteur sont grandement améliorées;

d) L'insatisfaction et les comportements qu'elle engendre (départ des Forces, réaffectation, difficultés d'adaptation, absence de motivation, etc.) au cours des étapes ultérieures de la formation et du travail militaires seront (il faut l'espérer) réduits;

e) L'image des Forces canadiennes en tant qu'employeur moderne et à la fine pointe de la technologie, comparativement à celle des autres employeurs qui visent la main-d'oeuvre jeune, se trouve renforcée.

En ce qui concerne les conseillers, les avantages de l'orientation informatisée comprennent notamment:

a) La possibilité d'offrir une orientation professionnelle solide et digne de confiance est plus grande;

b) Le conseiller a une meilleure capacité (et davantage confiance dans celle-ci) d'assortir correctement les qualités et les aspirations des candidats tant aux besoins de Forces canadiennes qu'aux réalités organisationnelles des diverses affectations professionnelles;

c) Les processus d'évaluation, d'orientation et d'affectation sont plus souples grâce à une utilisation plus judicieuse du temps des conseillers et des candidats, entre et pendant les séances d'orientation individuelles.

L'évaluation approfondie des prototypes de systèmes d'orientation informatisée devrait commencer en 1986 et durer un an. Les systèmes seront construits et installés dans les centres de recrutement de Montréal (en version française) et de Toronto. Les résultats de cette évaluation qui s'appuiera sur les observations des candidats, du personnel du centre de recrutement et des décideurs en matière de recrutement joueront un rôle important au moment de déterminer si l'orientation informatisée à l'intention des candidats aux Forces canadiennes sera mise en oeuvre dans tout le pays.

BIBLIOGRAPHIE

Ellis R.T. (1985). Evaluation of the Automated Counselling Component of the Canadian Forces Career Information System: A research plan (CFPARU Technical Note 5/85). Willowdale, Ontario: Unité des recherches psychotechniques des Forces canadiennes.

Ellis R.T., et Angus R.J. (1985). Matching CFCIS Vocational Preference Checklist Items With the Probability of Adjustment to Entry-level CF Trades: A Research plan (CFPARU Technical Note 17/85). Willowdale, Ontario: Unité des recherches psychotechniques des Forces canadiennes.

CHANGEMENTS APPORTÉS À LA FORMATION PROFESSIONNELLE PAR LES ÉCOLES PUBLIQUES

A.D.H. Ferguson
Centre de ressources pour les carrières
de Fort Garry
Winnipeg (Manitoba)

Introduction

La formation qui a lieu en cours d'emploi et en dehors de la classe est l'élément commun des trois objectifs présentés dans cet exposé. Les éducateurs reconnaissent depuis les dernières années les avantages que l'on peut retirer de cette manière séculaire de concevoir l'éducation. Au Manitoba, par exemple, durant l'année 1984-1985, 52 divisions ou districts scolaires (sur un total possible de 60) offraient une formation professionnelle. Au Manitoba, l'expression "formation professionnelle" est générale et elle englobe toute formation en dehors de la classe; 6 338 élèves l'ont suivie, ce qui représente une augmentation d'environ 8 % par an sur une période de trois ans.

Objectifs

Les trois objectifs principaux de cet exposé sont de voir la possibilité de préparer des programmes de formation, pour:

1) valider les métiers qui n'ont pas de désignation précise;

2) créer une catégorie d'adjoints au travailleur dans la population active;

3) incorporer le programme d'apprentissage dans les écoles publiques.

La réalisation de ces projets nécessiterait des changements considérables dans notre manière de penser et nos critères actuels; une réforme législative s'impose.

Argumentation

Tout élève devrait pouvoir quitter notre système d'éducation avec certaines compétences monnayables, quel que soit le niveau de départ. Quoique de nombreux élèves

se forment maintenant par une expérience pratique, on a besoin d'un meilleur contrôle et d'une certaine normalisation du niveau de formation offerte. L'élève lent en particulier, a généralement de la difficulté à trouver une emploi stable même lorsque la conjoncture économique est favorable. Ce sont ces élèves qui bien souvent abandonnent notre système éducatif sans posséder de compétences monnayables, et par conséquent avec très peu de chances de trouver un emploi rémunéré. Les élèves restent à l'école plus longtemps; au Manitoba par exemple, 4 % seulement des élèves qui, en 1932, entraient à l'école élémentaire, finissaient la 12e année. En 1982, ce chiffre était de 78 %. Les éducateurs ont bien souvent à baisser le niveau du cours d'entrée de l'université pour s'adapter aux besoins de ceux qui ne sont pas très portés sur les études. Nous devons mettre en place un programme d'études pratiques qui sera utile à ces élèves pour se préparer à une carrière. Certains mythes ont prédominé de génération en génération. Par exemple:

1) Le choix d'une carrière n'est fondé que sur deux possibilités: les études ou la formation professionnelle.

2) La formation professionnelle est un enseignement de second ordre pour des personnes de second ordre.

3) Le choix est irréversible: on ne peut revenir en arrière.

Nous devons bannir ces idées fausses si nous voulons rendre possible, dans une certaine mesure, la réalistaion du choix d'une carrière. Lorsque nous envisageons des programmes de formation, nous devons tenir compte des intérêts et des aptitudes des individus, à condition que les programmes de formation restent à jour. Au lieu de continuer à donner une formation insuffisante en raison du manque d'emploi, il est plus prudent d'élever le niveau des programmes dans le but de former des individus capables de répondre aux exigences d'une économie en meilleure santé. La majorité des compétences acquises peuvent être utilisées dans une activité de loisirs comme dans un emploi et en vue d'améliorer la société. Il est généralement difficile, et surtout pour les jeunes adultes, d'acquérir une expérience professionnelle valable, ce que demandent beaucoup d'employeurs. Des obstacles, telle que la nécessité d'être employé si l'on veut finir un programme d'apprentissage, limitent le

nombre de stagiaires qui réussissent. Ceci est particulièrement vrai en période d'économie difficile. Nous devons également examiner le rapport qui existe entre les salaires reçus et les travaux accomplis. Le salaire minimum est souvent beaucoup trop bas et certains salaires horaires sont beaucoup élevés. Ce problème concerne les salaires de toutes les professions et pas seulement ceux des métiers manuels. Nous devons également ré-examiner les programmes scolaires, car les écoles devraient participer plus activement à l'enseignement de l'usage élémentaire des outils, au développement et à l'évaluation des capacités générales qui peuvent enrichir la formation en cours d'emploi.

I Validation des métiers sans désignation précise

Nous ne devons pas insinuer que les métiers du secteur tertiaire devraient être réservés aux élèves lents, mais c'est un domaine où ils peuvent pleinement réussir. Cette catégorie de métiers couvre une grande diversité d'emplois. Pour notre analyse, nous allons prendre des exemples dans la restauration.

Un emploi d'aide-serveur, de serveur, de serveuse, est souvent exercé par une personne dont l'intérêt professionnel premier se situe ailleurs. Pourtant, un élève lent considérerait plutôt ce genre de travail comme une profession à vie; cela devient sont intérêt principal. Ce qui compte, c'est que la personne qui n'a pas d'aptitudes intellectuelles notables puisse être formée à faire ce genre de travail avec beaucoup d'efficacité, à condition qu'elle ait accès à une formation de qualité. En fait, elle pourrait même être plus efficace que celle qui n'est pas très intéressée par ce travail et il lui serait donc possible d'avoir une avance sur la concurrence. Quelle que soit l'aptitude à apprendre, on peut mettre sur pied un programme de formation efficace qui donne des personnes qualifiées possédant les compétences requises pour offrir un excellent service. Ces compétences pourraient servir soit à un emploi immédiat, soit comme expérience valable pour ceux qui projettent de s'élever dans l'échelle professionnelle jusqu'au niveau de la direction.

Les entreprises et la main-d'oeuvre doivent assumer la responsabilité de fixer les normes de ces programmes de formation. Elles devraient contribuer de façon permanente à la prévention de l'exploitation des personnes et à la mise à jour de ces normes. Lorsqu'un élève obtient un certificat d'aide-serveur, ce certificat devrait être signé par un responsable dans le domaine de la restauration et par le directeur de l'école. Les

lieux de formation doivent être approuvés par l'association concernée, afin de s'assurer des niveaux acquis permettant l'embauche. Un tel programme nécessite donc la collaboration des éducateurs et des entreprises. Le rôle de l'école devrait être de sélectionner les candidats afin de s'assurer qu'ils répondent aux exigences scolaires de base, et d'enseigner les capacités générales nécessaires pour exercer le métier. Des expériences simulées dans la classe aiderait le stagiaire à faire face à des situations susceptibles de se produire sur son lieu de travail. Ces activités pourraient, par exemple, montrer comment se comporter avec un client mécontent et combien il est important de bien traiter les bons clients. On devrait certainement tenir compte des différences de tempérament et de personnalité lorsqu'on juge de la valeur des candidats.

Si nous désirons être crédibles, nous ne devons certifier que les élèves qui satisfont à toutes les exigences des entreprises. Nous devons faire en sorte que ces exigences soient légitimes et non pas seulement une façon de limiter le nombre de candidats. Certains employeurs exigent le niveau de la 12e année pour des travaux subalternes sans qu'aucune raison ne justifie une telle restriction. Les éducateurs dovient également s'efforcer d'identifier les élèves qui ont besoin de bourses ou d'un milieu protégé afin de pouvoir vivre dans notre société avec une certaine dignité.

II Adjoints aux travailleurs dans la population active

Un grand nombre de nos travailleurs qualifiés restent inactifs en période d'économie difficile, mais sont très demandés lorsque la conjoncture est favorable. Il y a toujours un bon nombre de tâches à accomplir, quelle que soit la conjoncture économique, mais elles sont souvent négligées à cause de leur coût trop élevé. Peut-être est-il nécessaire de créer une nouvelle catégorie de travailleurs, à savoir l'adjoint au travailleur. Nous pouvons prendre comme exemple n'importe quel travail d'ouvrier - plutôt que d'en choisir un en particulier - et parler en termes généraux pour exprimer notre point de vue. De nos jours, lorsqu'un client emploie un ouvrier, cela va lui coûter environ de 25 à 50 $ l'heure. Nombre de tâches qui concernent le métier en question ne sont pas hautement spécialisées. Par exemple, faire des trous, pratiquer des ouvertures, tirer des fils, coller des tuyaux et tout travail d'ébauche ne requiert pas de techniques hautement spécialisées. Le tarif horaire semble élevé pour ce

genre de travail qui demande une formation limitée. Les compétences de l'ouvrier méritent le salaire demandé en raison des travaux de préparation, de finition et de précautions de sécurité qui nécessitent une formation spécialisée. Les adjoints aux travailleurs pourraient être formés pour accomplir les tâches subalternes et être ainsi employés à un salaire inférieur. Nombre de services seraient ainsi plus abordables.

Un tel système, à mon avis, n'ôterait rien à l'ouvrier. Les clients entreprendraient plus de travaux s'ils devenaient abordables. L'ouvrier passerait moins de temps sur chaque travail, mais le nombre de travaux augmenterait et on emploierait plus de personnes. La formation d'adjoint au travailleur pourrait être l'étape de préparation à l'apprentissage.

Tout comme le programme visant à reconnaître les travaux subalternes, les écoles jouent un rôle important, en donnant la possibilité d'acquérir des compétences scolaires de base et des capacités générales, et en offrant un processus de sélection plus efficace que la formation continue reçue en cours d'emploi. Là encore, les entreprises décideraient des normes de formation et de sécurité, ainsi que des lieux de formation.

Il est normal que les associations professionnelles considèrent de prime abord ce programme comme un défi ou une menace envers leurs membres. Et pourtant, ce programme élèverait le statut de l'ouvrier à un plus haut niveau technologique; un peu comme un maître-ouvrier. D'aucuns soutiennent que les adjoints aux travailleurs existent déjà mais, pour autant que je sache, il n'existe pas de programme officiel de formation dans les écoles publiques et les adjoints ne figurent pas dans les pages jaunes. Nombre de tâches subalternes sont accomplies par des apprentis, mais si on employait des aides aux travailleurs, on pourrait passer davantage de temps à donner aux apprentis une formation technique de plus haut niveau.

Avec un tel programme qui utilise en même temps la classe et le lieu de travail, un élève quitterait notre système scolaire en étant aide au travailleur qualifié. Il aurait ainsi la possibilité de cherche un emploi rémunéré en visant le statut de l'ouvrier ou celui d'un homme de métier.

III Programme d'apprentissage

Les élèves devraient avoir accès à un programme d'apprentissage pendant qu'ils sont encore dans les écoles publiques. Cela serait possible si l'une des composantes des programmes scolaires était la formation

en cours d'emploi. Un tel système n'enlèverait rien à l'idée de la formation sur le lieu de travail et il encouragerait une mise en application plus pratique des matières scolaires. Le système actuel selon lequel on doit être employé, limite le nombre d'occasions de pouvoir se former. Cela est particulièrement vrai en période de récession économique, lorsqu'il est difficile de trouver un emploi. Souvent, lorsque la conjoncture économique est meilleure, on se trouve devant une pénurie de personnel qualifié. Nous ne payons pas nos élèves pour aller à l'école, au collège ou à l'université, alors pourquoi devrions-nous nous sentir obligés de payer ceux qui choisissent d'apprendre un métier? Etre obligé de payer quelqu'un pour qu'il apprenne un métier peut même ajouter à la mauvaise opinion qu'on se fait de l'éducation technique. Lorsqu'on exige un salaire, l'employeur se préoccupe de la productivité et cela peut être au détriment de la formation. Je n'ai personnellement aucune objection à ce qu'un employeur bénéficie d'une certaine productivité de la part d'un étudiant en échange d'une formation de qualité. Nous payons nos enseignants pour enseigner, pourquoi pas l'employeur? La période idéale de formation est celle où l'élève à l'appui de sa famille, avant d'avoir la responsabilité inhérente à l'indépendance. Pour cette raison, il est logique que les élèves aient la possibilité de s'engager dans une profession particulière et de finir leur scolarité non seulement avec un diplôme d'études secondaires mais aussi en tant qu'ouvriers. Cela peut nous obliger à ajouter un an ou deux au programme d'enseignement secondaire.

Ce projet nécessite encore la collaboration et la participation active des industries, des travailleurs et des éducateurs, et il encourage les employeurs à offrir de bons programmes de formation. Le rôle de la direction de l'apprentissage serait toujours d'établir les normes d'acceptation. Dans tous les programmes, le travailleur serait chargé de surveiller le lieu de travail afin d'éviter l'exploitation des stagiaires et de s'assurer qu'aucune personne qualifiée n'est remplacée par un élève.

Comment atteindre les objectifs?

Comme nous l'avons mentionné plus haut, si nous désirons considérer ces objectifs, nous ne devons pas nous limiter aux règles et aux normes actuelles. Nous devons ré-examiner et changer le système en vigueur. Les éducateurs, les travailleurs, le gouvernement et les entreprises ont à jouer un rôle bien déterminé dans ce

changement. Il est nécessaire de reconnaître, au niveau national, les programmes de formation et les critères requis.

Au Manitoba, les écoles publiques ont fait un certain progrès dans le domaine de la formation pour ce qui est de quelques professions à désignation précise, et cela grâce au programme Cooperative Vocational Education (CVE) (Education professionnelle coopérative). Là, les élèves ont la possibilité d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (12e année) et de passer également l'examen de première année d'apprentissage. Les activités scolaires comprennent des cours classiques se rapportant à la profession en question. Ce programme, bien que lent à s'établir, a beaucoup de succès et devient de plus en plus crédible. Il offre à la fois un enseignement scolaire et une formation en cours d'emploi. C'est un bon début, mais il est encore obligatoire d'avoir un emploi pour poursuivre cette formation. La validation, les adjoints aux travailleurs et l'apprentissage pourraient simplement s'intégrer à l'extension du programme CVE du Manitoba.

L'enseignement fondé sur la compétence individuelle est une forme d'enseignement qu'adoptent certains collèges et écoles techniques. Il semble que ce sont un bon élément de ces nouveaux programmes de formation. L'enseignement fondé sur la compétence individuelle permet à un élève d'avancer suivant sa maîtrise des compétences et non suivant le temps qu'il a passé à étudier. Cela apporterait certainement des changements aux programmes de formation qui exigent à l'heure actuelle que l'on passe un nombre x d'années avant de pouvoir terminer. Une évaluation précise des compétences est impérative dans ce type de formation si l'on désire un rendement de qualité.

Au Canada, de nombreux programmes font bon usage des expériences d'apprentissage en dehors de la classe. Nous devons connaître ces programmes afin de fixer des normes nationales reconnues par les métiers et les professions intéressés. À mon avis, il est d'abord impératif d'aider le grand nombre d'élèves qui quittent nos écoles sans compétences monnayables. Notre premier objectif est donc la validation des métiers sans désignation précise. Il existe un lien de continuité entre les trois niveaux qui devraient être suivis dans un ordre logique. Un élève devrait pouvoir recevoir une formation jusqu'à ce que ses études soient validées, une formation d'adjoint au travail ou d'apprenti, ou continuer jusqu'à l'université. Cet élève serait donc, de façon permanente, en contact avec le monde scolaire et le monde du travail. Cela permet de passer facilement de l'un à l'autre, de

détruire le mythe des "deux uniques possibilités" et d'accorder une certaine crédibilité à l'expérience pratique. Les éducateurs doivent apprendre à accepter et à reconnaître l'importance de la formation reçue en dehors de la classe et de lui accorder la crédibilité qu'elle mérite lorsqu'un élève décide de reprendre ses études.

L'ÉVALUATION PROFESSIONNELLE: UNE APPROCHE GLOBALE

David R. Vincent, Directeur
Centre régional de réadaptation d'Ottawa

L'évaluation professionnelle est une spécialité qui est apparue récemment dans le domaine de la réadaptation. Les intervenants qui utilisent cette approche, dont les origines sont très diverses, sont issus de différents secteurs professionnels. L'évaluation professionnelle est vouée à une évolution rapide, et divers facteurs conditionneront son avenir, notamment l'accélération des progrès technologiques, la coopération multidisciplinaire ainsi que certaines questions liées au professionnalisme au Canada.

Pruitt (1977) définit l'évaluation professionnelle en ces termes: "processus global dans lequel le travail, réel ou simulé, est au coeur de l'évaluation et des services de counselling offerts à l'individu pour l'aider dans son développement professionnel". On utilise des données médicales, psychologiques, sociales, professionnelles, scolaires, culturelles et économiques pour favoriser la réalisation des buts de l'évaluation.

L'évaluation professionnelle, telle qu'elle se présente aujourd'hui, est un processus qui intègre de nombreuses disciplines. La psychologie y contribue, par l'élaboration de tests, la notion de normes, l'administration standardisée de tests et l'analyse statistique des résultats. Hugo Munsterberg, un pionnier de la psychologie industrielle, a conçu le premier "banc d'essai", un trolleybus simulé, qui fut utilisé pour choisir des candidats aptes à conduire ce type de véhicule. Frank Parsons, le père de l'orientation professionnelle, a insisté sur l'importance d'une correspondance entre les données objectives et les exigences des professions. Cette correspondance est un élément clé de tous les systèmes actuels d'évaluation par la méthode du banc d'essai.

Par ailleurs, les entreprises ont joué un rôle de premier plan dans la mise à l'essai des techniques d'analyse des emplois, la simulation des tâches en vue de la conception d'instruments de sélection, la réalisation de tests en situation et le travail à l'essai. Les organisations militaires, quant à elles ont élaboré des tests collectifs et perfectionné des simulateurs servant à l'évaluation et à la formation.

C'est en 1937 que furent mis au point par l'Institute for the Crippled and Disabled (I.C.D.) les

premiers véritables bancs d'essai ou cadres de simulation du travail devant servir en réadaptation. D'une application vaste, ces instruments devaient permettre de recueillir des renseignements et de faire des prédictions dans différents domaines.

Au cours des années 50, les éducateurs ont commencé à utiliser de véritables milieux de travail pour l'évaluation du travail, la formation et le placement. Au cours de la décennie suivante, on a utilisé des bancs d'essai pour opérer la sélection préliminaire des candidats qui pourraient par la suite être embauchés à l'essai.

Ce sont les spécialistes de la réadaptation professionnelle eux-mêmes qui ont regroupé ces différentes techniques et approches. Ils reconnaissaient la nécessité d'évaluer l'ensemble des besoins de l'individu et, pour ce faire, de recourir à un vaste éventail de moyens afin d'assurer une évaluation globale et complète. De cette reconnaissance est née la volonté de faire de l'évaluation professionnelle une spécialité.

Il est intéressant de noter que certains auteurs (Botterbusch, 1983), distinguent deux types d'évaluation professionnelle, qu'ils désignent par les termes "vocational evaluation" et "vocational assessment". Ce dernier terme s'appliquerait à un processus à sens unique, l'évaluateur déterminant les points forts et les points faibles de son client. En revanche, le terme "vocational evaluation" s'appliquerait à une démarche qui fait du client non plus un simple objet d'examen mais un participant actif d'un vaste processus qui ne se limite pas à la détermination des forces et des faiblesses immédiates, mais comporte également l'évaluation des intérêts et des attitudes, l'exploration de différentes professions ainsi que l'établissement de buts précis pour chaque client.

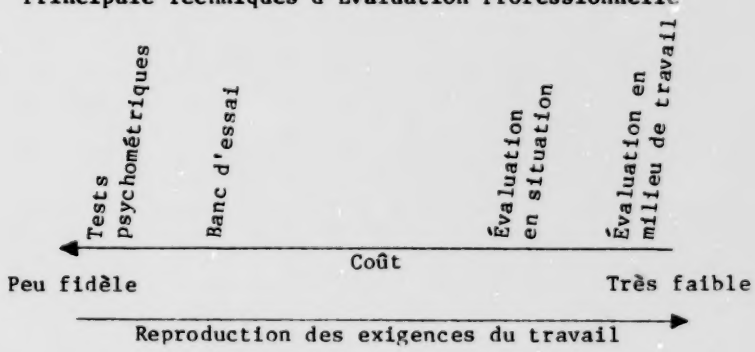
La Vocational Evaluation and Work Adjustment Association définit ainsi l'évaluation professionnelle (1975): "type particulier d'évaluation clinique nécessitant des techniques et un environnement spécialisés et s'étalant sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines, d'observation et d'évaluation attentives; l'évaluation professionnelle se caractérise par l'exécution de tâches et d'activités professionnelles réelles ou simulées, dans une situation où certaines des exigences du milieu de travail sont reproduites".

L'évaluation professionnelle intègre quatre grandes techniques: les tests psychométriques, le banc d'essai ou essai professionnel, l'évaluation en situation et l'évaluation en milieu de travail. Gice (1985) inclut aussi l'analyse des compétences polyvalentes. Cette

analyse comporte la définition du cheminement scolaire, des aptitudes, des compétences, des intérêts et des capacités physiques d'une personne accidentée, d'après l'examen de ses antécédents professionnels. On compare ensuite ces facteurs aux exigences d'autres emplois, à l'aide d'un système de classification des professions comme la Classification canadienne descriptive des professions. Dans le cadre de la présente communication, cette approche n'est pas considérée comme une intervention primordiale, compte tenu de ses limites dans le cas des clients qui n'ont pu, à cause de leur handicap, accumuler une expérience de travail appréciable. Le recours à cette analyse lors de l'admission du client est néanmoins recommandée car elle peut aider à choisir les instruments et les techniques à inclure dans le plan d'évaluation.

Il est généralement admis que plus une technique reproduit fidèlement les exigences d'une situation de travail réelle, plus son coût est élevé. Après le graphique ci-dessous qui illustre cette réalité, nous expliquons les principales techniques d'évaluation.

Principale Techniques d'Évaluation Professionnelle



Tests psychométriques

Aux fins de l'évaluation professionnelle, il est souvent utile d'administrer des tests psychométriques pour mesurer les éléments suivants: aptitudes générales, réussite scolaire, aptitudes, intérêts professionnels, personnalité et perception de soi.

Avantages des tests psychométriques

1) Peu coûteux à acheter.

2) Souvent plus efficaces qu'une autre technique. Les tests sont conçus pour servir à évaluer un échantillon du comportement d'une personne sur une période assez courte et, dans certains cas, cela peut se faire en groupe.

3) Coût minime du logiciel.

Inconvénients des tests psychométriques

1) Les tests psychométriques ne sont pas toujours adaptés à une clientèle handicapée. En effet, dans la plupart des tests la norme est une personne blanche, de classe moyenne et ne présentant aucun handicap. À cause notamment de troubles de mémoire, d'une faible capacité de lecture, de troubles d'apprentissage ou d'un manque d'aptitude à passer des tests, beaucoup de personnes handicapées font piètre figure aux tests. En fait, le recours à d'autres méthodes d'évaluation est en partie une réaction à l'utilisation inappropriée d'instruments d'évaluation psychométrique. Néanmoins, lorsqu'ils sont bien choisis, adaptés et administrés, les tests peuvent fournir à l'évaluateur une grande quantité de données en peu de temps et le rapport coût- avantages est bon.

2) Selon la nature du test, l'évaluateur peut avoir moins l'occasion d'observer le comportement du client que s'il emploie d'autres techniques d'évaluation.

Le banc d'essai (ou essai professionnel)

Il s'agit d'activités de travail bien définies dans lesquelles les tâches exécutées ainsi que le matériel et les outils utilisés sont identiques ou semblables à ceux qui caractérisent un emploi ou une famille d'emplois réels (Pruitt 1977). Ces essais professionnels peuvent être de trois genres différents: 1. ceux qui ne visent qu'un trait isolé et n'évaluent qu'une compétence très précise; 2. ceux qui visent des groupes de traits et jaugent plusieurs aptitudes de l'individu sur le plan professionnel; 3. ceux qui sont des "reproductions à

échelle réduite", si l'on peut dire, d'emplois réels ou des simulations fidèles d'un emploi.

Certains systèmes informatiques intégrés récents utilisent des échantillons de groupes de traits pour évaluer les capacités de l'individu sans comporter de simulation de tâches.

Avantages du banc d'essai

1) Reproduit assez fidèlement les circonstances réelles du travail.

2) Met le candidat en présence d'un cadre semblable au milieu de travail effectif.

3) Les attentes en matières d'exécution peuvent être identiques aux exigences réelles du travail.

4) Cette méthode suscite davantage de réactions et d'intérêt de la part des clients qu'une évaluation abstraite.

5) Les risques d'incorporer à l'instrument d'évaluation des obstacles culturels, éducatifs ou liés à la communication sont moindres.

6) Les résultats obtenus sont un outil crédible pour le placement des clients dans des entreprises industrielles ou commerciales.

7) Cette technique permet d'explorer plus de dimensions du travail, et donc de recueillir des renseignements plus complets pour la formulation de diagnostics et de pronostics.

8) Elle donne aux personnes physiquement handicapées l'occasion d'évaluer concrètement leurs limites fonctionnelles.

Inconvénients du banc d'essai

1) Il n'est pas possible, dans tous les cas, d'élaborer des bancs d'essais permettant d'évaluer un travail, et particulièrement un emploi.

2) L'évaluation ne se déroulant pas dans le milieu de travail réel, le client ne peut se faire une idée précise de l'environnement social et matériel du poste.

3) Le rythme des changements technologiques est si rapide que les bancs d'essai sont vite périmés.

4) Il y a souvent une insuffisance de données sur la fidélité et la validité de l'évaluation.

Évaluation en situation

Ce type d'évaluation se déroule généralement dans un atelier, d'un établissement de réadaptation. Le travail lui-même sert de modalité pour l'évaluation du client et, si celui-ci se montre apte, on lui offre une formation visant à faciliter son adaptation au travail. Il s'agit de la plus ancienne technique d'évaluation mais c'est aussi la moins étudiée. L'évaluation en situation exige l'enregistrement minutieux de la production ainsi que l'observation systématique des comportements. Elle suppose au départ une analyse complète du travail, c'est-à-dire des tâches que le client serait appelé à accomplir.

Avantages de l'évaluation en situation

1) Elle permet une évaluation plus approfondie de la nature de la déficience qu'on soupçonne.

2) On peut manipuler les variables pour étudier leurs répercussions sur le résultat.

3) Elle se fonde sur le travail réel.

4) Elle peut avoir des effets thérapeutiques et motivants.

5) Elle permet l'application de programmes d'adaptation au travail structurés et individualisés.

Inconvénients de l'évaluation en situation

1) Elle est limitée. Il n'est pas possible d'évaluer en situation tous les genres d'emplois.

2) Par rapport aux évaluations en milieu de travail, certains aspects des conditions de travail réelles sont absents.

Évaluation en milieu de travail

Les clients sont affectés directement à de vrais postes de travail et leur rendement est apprécié par le superviseur; ils fonctionnent à l'intérieur du milieu de travail global avec les employés permanents. Il s'agit d'une approche relativement nouvelle en évaluation professionnelle.

Avantages de l'évaluation en milieu de travail

1) Elle donne l'occasion d'observer le client dans le milieu de travail global et d'évaluer son aptitude à satisfaire à un certain nombre d'exigences typiques.

2) C'est la technique d'évaluation professionnelle la plus réaliste.

3) Elle offre un environnement favorable à l'exploration de la "personnalité au travail".

4) Le client ou la cliente peut évaluer ses propres intérêts dans un milieu ancré dans la réalité.

Inconvénients de l'évaluation en milieu de travail

1) Elle nécessite un investissement de temps et d'énergie considérable.

2) Elle exige beaucoup d'appuis dans le milieu.

3) L'évaluation des capacités du client dépend de la mesure dans laquelle le superviseur est bien initié au fonctionnement du programme.

4) Absence d'appuis thérapeutiques.

5) Le travail du stagiaire n'est pas structuré systématiquement.

Aspects qualitatifs d'un bon programme d'évaluation professionnelle

Les programmes d'évaluation professionnelle englobent généralement, outre l'évaluation du client, une formation visant à faciliter son adaptation au travail. Bien que les techniques décrites plus haut soient employées par la plupart des services, il existe des différences qualitatives considérables entre les

programmes. Celles-ci se manifestent de différentes façons, notamment par le nombre de dimensions évaluées, le degré de modification du comportement du client, l'utilité des recommandations adressées à la personne qui a envoyé le client, le taux d'emploi des clients au moment du suivi et leur satisfaction. D'après mon expérience de la gestion d'un programme d'évaluation professionnelle et d'après les conclusions d'autres auteurs, il existe des aspects qualitatifs importants. Ils seront détaillés dans le cadre de la description des trois étapes de l'évaluation professionnelle: l'étape préliminaire, l'étape active et l'étape terminale.

L'étape préliminaire

Cette partie de l'évaluation englobe toutes les activités qui doivent se dérouler entre le moment où le client nous est envoyé et le début de sa participation au programme. Parmi les services qui peuvent être offerts au client au cours de cette étape, citons la détermination et la modification des questions posées par la personne qui envoie le client, l'aiguillage du client vers d'autres services si cela s'impose (par exemple, le service de psychologie ou d'ergothérapie), l'élaboration d'un plan d'évaluation individuel et d'autres fonctions d'ordre clinique et administratif.

Déterminer les questions précises auxquelles il faut répondre

La planification de l'évaluation est tout aussi importante que l'évaluation proprement dite. Un plan bien fait permet d'utiliser le temps dont on dispose de la façon la plus efficace en évaluant les domaines les plus utiles pour le client.

Selon Botterbusch (1983), "Lorsqu'on reçoit un client pour la première fois, il faut tout d'abord examiner son dossier avec soin, étudier les questions posées par la personne qui l'envoie et réfléchir à la façon dont on pourra le mieux y répondre".

Après l'examen initial du dossier, il faut déterminer les questions auxquelles on nous demande de répondre. Il n'est pas rare qu'elles soient formulées en termes généraux ou ambigus. Il est parfois difficile pour l'auteur des questions de les formuler clairement, faute de renseignements suffisants sur les capacités professionnelles du client. Il ne peut alors que s'exprimer d'une façon générale: "explorer les potentialités professionnelles du client" ou "évaluer

l'aptitude aux relations interpersonnelles au travail". Cependant, dans la plupart des cas, les questions pourraient être beaucoup plus précises. Si elles ne le sont pas, c'est parfois que l'habileté du conseiller laisse à désirer dans ce domaine. Comme il s'agit là d'un facteur sur lequel les services d'évaluation professionnelle n'ont aucune prise, il incombe au personnel de ces services de rectifier les questions posées au sujet du client, en tenant compte des données médicales, psychologiques et autres contenues dans le dossier, de même que des renseignements obtenus au cours de l'entrevue d'admission. On doit ensuite communiquer avec la personne qui a envoyé le client pour lui demander si elle est d'accord avec les questions modifiées.

La formulation de questions précises au sujet du client améliore la qualité des services de plusieurs façons. D'abord et avant tout, elle permet d'individualiser l'évaluation et de tracer un plan unique pour le client. Ce plan fait porter l'évaluation sur des points très précis, en accroît l'efficacité en éliminant d'emblée les instruments qui ne sont pas pertinents et assure que les rapports qu'on fournira à l'organisme ayant envoyé le client traiteront des questions voulues.

Voici quelques exemples de questions précises auxquelles les spécialistes de l'évaluation professionnelle pourraient être appelés à répondre:

1) Dans quelle mesure l'arthrite dont le client souffre risque-t-elle de nuire à son assiduité et à sa ponctualité au travail?

2) Détermination des obstacles que peut comporter une aptitude limitée à la communication, pour un client qui souhaite occuper un poste de commis de niveau CR 2 dans la Fonction publique.

3) Le client a-t-il les aptitudes et les intérêts voulus pour occuper un poste d'ouvrier semi-spécialisé dans une industrie (tâches routinières)?

4) Évaluer si le comportement du client avec le public convient à un poste de vendeur.

Une mise en garde s'impose cependant au sujet des questions précises posées par la personne ou l'organisme qui envoie le client. Malgré les avantages de telles questions, avantages que l'on vient de décrire, l'évaluateur ne doit pas se limiter à y répondre, quand il devient évident que le client présente d'autres

déficiences qui doivent aussi être explorées. Après avoir évalué un domaine particulier, il doit donc faire des recommandations susceptibles d'améliorer la situation, au besoin. Les questions posées au départ doivent servir de guide à l'élaboration du plan d'évaluation.

Éviter la redondance

Le conseiller doit exploiter les ressources du service d'orientation professionnelle pour compléter les renseignements déjà obtenus sur le client. À titre d'exemple, si on a recommandé, à la suite d'une évaluation psychologique antérieure, que le client soit orienté vers le travail de bureau, l'évaluation professionnelle pourra viser à apprécier l'aptitude de l'intéressé à exécuter diverses fonctions typiques des emplois de bureau du niveau auquel le client peut aspirer, compte tenu de ses capacités. Ainsi, l'évaluation professionnelle pourra explorer à fond l'aptitude à communiquer au téléphone, à prendre des messages, à classer des dossiers par lettre et par numéro, à organiser un bureau, et ainsi de suite.

Recourir à un éventail de techniques

Comme on l'a déjà mentionné, chacune des différentes techniques d'évaluation a ses points forts et ses limites, et chacune se concentre sur une dimension différente du comportement professionnel du client. Par exemple, s'il s'agit d'explorer la capacité d'exercer le métier d'électricien, on pourra se servir d'un banc d'essai reconstituant avec réalisme les conditions matérielles du travail, et ainsi évaluer la motricité fine du client ainsi que sa capacité de suivre des instructions présentées sous forme de diagramme et d'employer les outils du métier. Cependant, si on recommandait la formation ou le placement du client dans ce domaine sans avoir également évalué, en milieu de travail, les habitudes, l'initiative et le besoin d'encadrement de l'intéressé, par exemple, on risquerait d'aboutir à un échec. Dans certains cas, le dossier peut être suffisamment étoffé pour qu'on soit justifié de n'employer qu'une seule technique. Il n'en reste pas moins, comme le font remarquer certains auteurs, (Flynn et autres, 1983), que, si les renseignements dont on dispose sont insuffisants, une approche combinant divers modèles rendra le service plus complet et aboutira à des résultats plus valides. Cela est particulièrement vrai

dans le cas d'une population handicapée qui a eu moins de chances de se développer sur le plan professionnel.

Insister sur la participation du client

Anthony, Cohen et Farkas (1982) insistent fortement sur l'importance de la participation du client à l'évaluation et à l'intervention. La participation active des clients à la planification de l'intervention qui les touche directement présente un double avantage: en plus de témoigner du respect porté aux clients, elle contribue aussi directement au succès de l'intervention. Comme, pour faire participer le client, il faut nécessairement l'aider à cerner et à "personnaliser" ses déficiences, la motivation du premier intéressé s'en trouve rehaussée parce que l'intervention est mieux adaptée à ses valeurs et à ses priorités. Pour porter fruit, cette participation du client doit être plus que symbolique et être considérée comme primordiale à tous les niveaux du service. Elle doit commencer à l'étape préliminaire de la planification de l'évaluation. Les clients doivent comprendre les grandes questions auxquelles l'évaluation visera à répondre et contribuer à leur formulation; ils doivent aussi comprendre et approuver le plan d'évaluation qui précise les questions pertinentes ainsi que les techniques ou les instruments qui seront utilisés pour y répondre.

Tracer un plan d'évaluation individuel

La rédaction d'un plan d'évaluation individuel améliore généralement l'efficacité de l'intervention en faisant porter l'évaluation sur les domaines les plus pertinents pour chaque client. Le plan doit préciser les questions posées par la personne ou l'organisme qui a envoyé le client, les instruments ou les techniques qui seront employés pour y répondre, de même qu'un calendrier de travail. Comme on l'a mentionné plus haut, le client doit prendre part à cette démarche et avoir un exemplaire du plan.

L'étape active

Cette étape débute quand l'évaluation proprement dite du client commence et se termine quand la participation du client au programme prend fin.

Un programme adapté à la collectivité

Pour être viable, tout service d'évaluation professionnelle doit tenir compte du milieu qu'il sert. Rudrud (1981) décrit un service communautaire dans lequel l'examen des possibilités d'emploi qui existent dans la communauté est une condition préalable de la mise en oeuvre d'un programme de formation professionnelle et de placement; cette condition assure l'adaptation du programme de formation aux besoins de la collectivité. Cependant, il est possible que beaucoup des bancs d'essai utilisés pour la réalisation d'essais professionnels, dans le cadre de l'évaluation, ne correspondent pas aux genres d'emplois qui existent dans un milieu donné, ni aux compétences qui sont nécessaires pour les exercer.

L'auteur du présent article n'estime pas pour autant qu'il faille abandonner la méthode du banc d'essai, car elle donne un indice général des capacités du client et permet à l'évaluateur de faire des observations importantes. Néanmoins, les intervenants du domaine de la réadaptation doivent reconnaître les limites de cette méthode (et des tests psychologiques), et les compenser par l'emploi d'autres techniques, notamment les évaluations en milieu de travail et les tests critériels. Il faut en outre étudier les données sur le marché du travail de même que les taux de placement dans différentes professions. Un organisme local spécialisé dans le placement des bénéficiaires des services de réadaptation peut être un guide précieux en indiquant les secteurs dans lesquels les clients trouvent de l'emploi. Ce genre de renseignements est des plus utiles, tant pour les bénéficiaires que pour le personnel des services de réadaptation, car il aide à définir des options réalistes de développement professionnel.

Une orientation prescriptive

Comme l'affirment Leland et Rice (1982), l'évaluation professionnelle prescriptive vise à définir les problèmes de réadaptation des clients et, en particulier, à "prescrire" au conseiller d'orientation professionnelle (au moyen de recommandations fondées sur des données) les services qui permettraient de réduire ou d'éliminer les difficultés qu'éprouve le client à se réadapter.

D'autres auteurs (Rudrud et autres, 1982) distinguent ce but "prescriptif" de trois autres buts: formulation d'un diagnostic, placement et prédiction. Selon Rudrud, le modèle prescriptif est le plus important; il s'agit à ses yeux d'un modèle proactif, qui permet de répondre aux questions suivantes:

1) Où en est le stagiaire en ce moment?

2) Vers où se dirige-t-il?

3) Que faut-il faire pour lui permettre d'atteindre ce but?

La description que fait Rudrud de l'approche prescriptive rappelle fortement les "ingrédients essentiels d'un programme de réadaptation" décrits par Anthony et ses associés ("Essential Ingredients of a Rehabilitation Program", 1982). Selon Anthony, tout programme de réadaptation doit débuter par l'inventaire des atouts et des déficiences du client, en fonction des compétences qui sont nécessaires dans les milieux où le client doit ou veut fonctionner. Vient ensuite l'élaboration d'un plan systématique et individualisé de réadaptation, qui peut comporter l'enseignement direct de compétences au client.

Bien que ces deux auteurs traitent de clientèles différentes, les principes qu'ils préconisent sont semblables. Pour être pleinement efficace, l'évaluation professionnelle doit comporter la rédaction systématique, pour chaque client, d'un document dans lequel les points forts et les déficiences de ce dernier, par rapport à un but professionnel particulier, sont énoncés et définis de façon fonctionnelle. Cette étape doit être suivie de l'élaboration d'un programme écrit précisant les étapes principales et secondaires, le calendrier d'exécution, les contingences de renforcement ainsi que l'intervenant qui sera chargé de surveiller les progrès du client.

Cette marche à suivre est compatible avec les normes d'évaluation et d'adaptation au travail de la VEWAA/CARF (Sax, 1981), dont voici un extrait: "Compte tenu du diagnostic préalablement établi, il faut élaborer, avec chaque individu, un plan écrit précis d'adaptation au travail".

Différencier l'apprentissage de la performance

Dans son ouvrage intitulé Fundamentals of Human Learning and Condition, Ellis (1972) définit ainsi l'apprentissage: "processus relativement permanent dont on peut déduire l'existence à partir des changements observés dans la performance par suite de l'exécution répétée". Quatre éléments extrêmement importants en ce qui concerne la spécialisation de l'évaluation professionnelle se dégagent de cette définition:

1) L'apprentissage n'est pas quelque chose qu'on peut observer directement; on ne peut l'observer que par déduction.

2) La notion d'apprentissage est reliée - mais non identique - à la notion de performance. Divers indicateurs de performance sont utilisés pour déduire qu'il y a eu apprentissage: nombre de réponses exactes, erreurs, pourcentage de réponses exactes, taux de réponse, rapidité de réponse, etc.

3) La notion d'apprentissage est liée aux conditions de mise en pratique, qui servent à distinguer l'apprentissage d'autres changements de performance attribuables, eux, à d'autres facteurs tels que la fatigue, la maturation ou la consommation de drogues.

4) L'apprentissage est un processus relativement permanent; l'utilité de ce postulant réside en ce qu'il permet de distinguer l'apprentissage d'autres processus de nature temporaire, la mémoire sensorielle ou la mémoire à court terme, par exemple.

Une évaluation de l'apprentissage devrait faire partie du processus d'évaluation professionnelle. Il existe différents styles d'apprentissage: on peut apprendre par imitation ou "modelling", par un apprentissage pratique, par des directives verbales ou des exercices écrits, etc. Une piètre performance peut être imputable à divers facteurs, notamment de mauvaises directives, une absence de motivation, un manque de contrôle des variables de l'environnement ou un manque d'aptitudes.

Selon McCray (1979), il y a plusieurs avantages à séparer l'apprentissage de la performance. Premièrement, les évaluateurs ont une idée plus fidèle et valide des capacités d'un client, une fois que celui-ci a bien compris les directives, qu'il sait utiliser les outils et l'équipement comme il se doit, qu'il connaît toutes les étapes ainsi que les résultats souhaités. Deuxièmement, les comportements que l'évaluateur souhaite que son client maîtrise pendant l'apprentissage d'une tâche sont identifiés. Troisièmement, le client sait et comprend à fond ce qu'il doit faire avant de passer à l'exécution de la tâche; ainsi, l'évaluateur, la personne ou l'organisme qui lui a envoyé le client et le client lui-même ont une bonne idée de la façon dont l'intéressé apprend.

Une étude expérimentale effectuée par Weldon et McDaniel (1982) fait ressortir encore davantage l'importance de distinguer apprentissage et performance. On avait découvert que deux variables, l'anxiété et l'habileté à passer des tests, réduisaient la validité de certaines épreuves. Pour en atténuer les effets, les auteurs ont employé un programme standardisé, le Test Orientation Procedure (Méthode d'initiation aux tests). Ils ont conclu qu'en apprenant à des jeunes défavorisés comment passer des tests, on peut les aider à améliorer leurs notes aux tests de connaissances.

Étape terminale

Cette étape se déroule une fois que la participation du client au programme a pris fin. Le conseiller termine alors les rapports incomplets, s'il y en a; il rédige le rapport définitif contenant ses recommandations et fait le lien avec les ressources communautaires voulues.

Rapport de l'évaluation professionnelle

La rédaction de rapports est une des fonctions les plus importantes du service d'évaluation professionnelle. Même si l'évaluation a été très valable et fructueuse, ses avantages seront en bonne part perdus si le rapport ne communique pas bien les résultats. Comme le nombre et le but des rapports varient selon l'organisme et selon les personnes qui ont demandé l'évaluation, nous citerons ici l'exemple de l'Unité d'orientation professionnelle du Centre régional de réadaptation de l'Hôpital Royal d'Ottawa. Cette Unité produit plusieurs genres de rapports, dont le rapport d'admission, le rapport d'évaluation initiale, divers rapports provisoires et un rapport définitif d'évaluation professionnelle.

Bien qu'il n'entre pas dans notre propos de préciser avec force détails le contenu de ces rapports, ce qui pourrait constituer en soi le sujet d'un article, nous nous contenterons d'expliquer certains principes fondamentaux de la rédaction de rapports.

1) Il doit y avoir une continuité logique et progressive dans les rapports qui visent la même personne, dans le cadre d'un programme. À titre d'exemple, le rapport d'admission à l'Unité d'orientation professionnelle synthétise et organise les éléments pertinents du dossier du client. Il renferme également une hypothèse sur les forces et les limites du client de même que les questions posées par l'organisme ou la

personne qui l'envoie. Ces éléments aident à établir le cadre de l'évaluation que fera le personnel de l'Unité d'orientation professionnelle; celui-ci se basera sur le rapport d'admission pour tracer une stratégie d'évaluation. Le rapport d'évaluation initiale, lui, confirme ou infirme l'hypothèse contenue dans le rapport précédent, énonce d'autres domaines à évaluer dans le cadre d'autres éléments du programme et renferme des recommandations relatives à la mise en oeuvre de programmes d'adaptation au travail. Les autres rapports d'évaluation professionnelle rendent compte des progrès réalisés et assurent la continuité des services jusqu'à la rédaction du rapport définitif d'évaluation professionnelle.

2) Le rapport doit être concis, rédigé clairement et aussi bref que possible, tout en communiquant les renseignements essentiels sur le client.

3) Il faut éviter de répéter des éléments d'information que l'organisme ou la personne ayant envoyé le client connaît déjà.

4) L'interprétation et les recommandations doivent être étayées d'exemples et de faits recueillis au cours de l'évaluation.

5) Les recommandations relatives au placement du client ou aux autres services dont il pourrait avoir besoin doivent être précises et adaptées au milieu dans lequel le client est appelé à vivre et à travailler. Il convient ici de faire une mise en garde. Être précis ne signifie pas limiter les options du client. Bien qu'on doive donner des exemples d'emplois représentatifs de ceux qui existent dans la localité, ces exemples doivent se fonder sur un groupe de traits professionnels plus vastes, que la personne ou l'organisme ayant envoyé le client pourra utiliser pour explorer différentes options.

6) Le rapport doit comprendre un résumé qui décrit bien les différents aspects du client.

Esser (1974) passe en revue les genres de rapports utilisés dans des services de réadaptation. Il décrit essentiellement trois grands types de rapports: 1. le rapport rédigé sous forme de texte suivi; 2. la liste de

contrôle de base; et 3. le rapport qui combine ces deux éléments, c'est-à-dire la liste de contrôle assortie d'un texte explicatif.

Beaucoup des rapports rédigés à l'Unité d'orientation professionnelle s'inspirent du modèle combiné, car cette formule offre le plus de souplesse et permet de communiquer efficacement avec les organismes et intervenants qui ont envoyé les clients.

Continuité des services

Il importe que les responsables de tout programme d'évaluation professionnelle connaissent bien le rôle qu'ils doivent jouer dans le milieu. De tels programmes n'existent pas en vase clos; ils s'insèrent dans une longue continuité de services de réadaptation. Avant de bénéficier de services d'évaluation professionnelle, le client aura généralement reçu d'autres services d'ordre médical, social et peut-être psychologique. Les spécialistes chargés d'évaluer ses potentialités professionnelles se fonderont sur les renseignements déjà versés à son dossier pour planifier leur intervention. Ils formuleront ensuite des recommandations et des plans d'action précis à l'intention d'autres organismes qui offrent les services voulus. Pour bien jouer son rôle, l'évaluateur doit connaître les techniques de sa propre spécialité et des domaines connexes, mais également le processus global de la réadaptation, le mandat des autres services communautaires et le marché du travail local.

Recommandations touchant la spécialisation de l'évaluation professionnelle au Canada

Aucune profession n'a le monopole de la réadaptation professionnelle au Canada. S'il est vrai qu'une formation plus structurée comblerait un besoin, elle ne pourrait se substituer à l'approche interdisciplinaire qui existe en ce moment et qui comporte de nombreux avantages. Nous devons cependant reconnaître que la formation des intervenants dans le domaine de la réadaptation professionnelle manque beaucoup d'uniformité. Tous ne connaissent pas également les principes sous-jacents, les méthodes et les techniques. Cela explique qu'il soit parfois difficile pour divers groupes de communiquer entre eux, et c'est habituellement le client qui en fait les frais. Ces difficultés se manifestent sous différentes formes. Dans certains cas, on ne donne pas entièrement suite aux recommandations des auteurs de l'évaluation professionnelle, parce que le destinataire du rapport connaît mal certains éléments

d'information standardisés. Dans d'autres, le client ne sera pas acheminé au bon endroit parce que le rôle des différents organismes n'est pas assez clairement délimité, ce qui entraînera des difficultés pour les deux organismes en cause. Par conséquent, le client ne reçoit peut-être pas les services optimaux qu'il pourrait recevoir.

Nous recommandons qu'une formation supplémentaire, confirmée par une attestation officielle, soit envisagée. Emploi et Immigration Canada se trouve tout à fait en position d'assumer un rôle de chef de file dans cette entreprise, ayant déjà élaboré et institué avec succès des programmes de formation à l'intention de son propre personnel. Même s'il faut adapter les programmes pour mettre l'accent davantage sur la réadaptation, le but visé sera plus facilement atteint car une bonne part du travail est déjà fait.

La formation doit être offerte sur une base interdisciplinaire, de sorte que tous les intervenants aient les compétences essentielles pour pouvoir communiquer et exercer leurs fonctions efficacement. Un tel programme contribuerait à l'avancement de la réadaptation professionnelle au Canada, et à en faire un service professionnel reconnu et valorisé tant par la société en général que par ses bénéficiaires.

BIBLIOGRAPHIE

Anthony, W.A., Cohen, M. et Farkas, M., "A Psychiatric Rehabilitation Treatment Program: Can I Recognize One If I See One?", Community Mental Health Journal, 18 (1982); pp. 83-96.

Botterbusch, K.F., A Short Term Vocational Evaluation, Menomonie (Wisconsin), Materials Development Center, 1983.

Ellis, H.C., Fundamentals of Human Learning and Cognition, Dubuque (Iowa), W.M.C. Brown Company Publishers, 1972.

Esser, T.J., Effective Report Writing in Vocational Evaluation and Work Adjustment Programs, Menomonie (Wisconsin), Materials Development Center, 1974.

Flynn, R.J., Vincent, D.R., Toulouse, L. et McFarland, T.M., "Évaluation professionnelle d'ordre psychométrique et situationnel au Centre régional de Réadaptation Royal Ottawa", CONNAT 6, Ottawa, Emploi et Immigration Canada, 1983.

Gice, J., "A Practitioner's Point of View. In Search of... The Perfect Vocational Evaluation", Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, printemps 1985; pp 4-7.

Leland, M. et Rice B.D., "Prescriptive Vocational Evaluation", Vocational Adjustment of Disabled Persons. Textes réunis par B. Bolton, Baltimore, University Park Press; pp. 71-91.

McCray, P., Learning Assessment in Vocational Evaluation, Menomonie (Wisconsin), Materials Development Center, 1979.

Pruitt, W.A., Vocational (Work) Evaluation, Menomonie (Wisconsin), Walt Pruitt Associates, 1977.

Rudrud, E.H., Jiarnik, J.P., Bernstein, G.S. et Ferrara, J.M., Proactive Vocational Habilitation, Baltimore, (M D.), Paul H. Broorkes Publishing Co., 1984.

Rudrud, E.H., "Job Openings and Client Placements Over and Under Met Needs", Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, 1981, 14; pp. 80-82.

Sax, A.B., "Innovations in Vocational Evaluation and Work Adjustment. New VEWAA/CARF Standards for Work Evaluation and Adjustment", Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, automne 1981; pp. 141-143.

Vocational Evaluation and Work Adjustment Association, Vocational Evaluation Project Final Report (numéro spécial du bulletin de la VEWA, volume 8, 1975). Réimpression par Materials Development Center, Menomonie (Wisconsin).

Weldon, K.S. et McDaniel, R.S., "The Effectiveness of the Testing Orientation Procedur on Achievement Scores of Disadvantaged Youths", Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, automne 1982, 15; pp. 94-97.

(LE TRAVAIL DE LA FEMME: UN LIVRE DE RESSOURCES)
"MANUEL D'ORIENTATION POUR LES JEUNES FEMMES"

Marguerite Henderson-Davis
Ministère du Travail du Nouveau-Brunswick
Fredericton (Nouveau-Brunswick)

Introduction

Women Work: A Resource Book (Le travail de la femme: un livre de ressources) a été préparé par la direction des services de l'emploi du ministère du Travail du Nouveau-Brunswick. C'est un livre de ressources d'orientation professionnelle destiné aux conseillers qui travaillent avec des jeunes femmes. Parmi ceux qui l'utilisent on peut citer évidemment les conseillers d'écoles élémentaires et secondaires, les professeurs de sciences humaines et les organismes bénévoles dont le but est de conseiller les jeunes femmes.

Ce livre a été préparé pour respecter l'objectif de la direction des services de l'emploi qui est d'encourager la publication de documents sur l'orientation professionnelle. Le personnel de la direction offre ainsi aux conseillers des ateliers de formation de formateurs. Ceux-ci offrent en retour une orientation professionelle pratique. La direction dispose de manuels de préparation à l'emploi rédigés au cours des années et prévus à l'origine pour les victimes de licenciement collectif. Ces manuels ont été depuis enrichis de façon à servir un public plus vaste, c'est-à-dire tout individu qui se prépare à entrer dans le monde du travail et qui a besoin d'orientation.

Description du livre de ressources

Le livre traite d'un grand nombre de questions très générales telles que le choix d'un profession, la formation postsecondaire, les techniques de recherche d'emploi et les moyens permettant de garder cet emploi. Il examine le problème des obstacles qui empêchent les femmes d'être membres à part entière, et avec des chances égales, de la population active. Il donne aussi des renseignements pratiques, par exemple sur la protection des travailleurs aux termes de la législation du travail.

Ce livre examine notamment ces questions sous les titres suivants:

1) La vie de famille change: les rêves des jeunes femmes devraient-ils aussi changer?

2) Le type de travail des femmes.

3) Les familles à deux salaires: comment s'adapter?

4) Il est temps de briser le carcan des traditions.

5) L'affirmation de soi dans le monde du travail.

6) Le harcèlement sexuel.

7) La femme au travail.

8) Comment faire travailler votre argent pour en profiter?

9) Comment trouver un travail?

10) Créer votre propre travail: comment lancer un petit commerce?

11) Perspectives sur les professions.

12) La formation postsecondaire.

13) Les options de la vie: qu'avez vous prévu?

14) La législation du travail: ce que vous devez savoir.

15) Portraits de femmes au travail.

Les numéros 1) et 2) soulignent les réalités économiques et sociales auxquelles doivent faire face les femmes des années 80. Les numéros 3) 5), 7) et 15) traitent des problèmes relatifs aux contraintes personnelles et sociales auxquelles les femmes doivent faire face chez elles et au travail. Les numéros 4), 7), 9), 10), 11), 12), 13), et 14) traitent du choix des professions et des méthodes permettant de trouver et de garder un travail. La section des <u>options de la vie</u> est présentée sous la forme d'un carnet de travail destinée à permettre aux jeunes femmes d'examiner leurs attitudes,

leurs valeurs morales, leurs intérêts, leurs aptitudes, et leurs préférences en ce qui concerne le travail. Les portraits de femmes au travail présentent des entrevues avec des femmes qui ont réussi dans la profession choisie. Celles-ci montrent leurs décisions professionnelles et parlent des difficultés particulières devant lesquelles se trouvent les femmes exerçant des professions non traditionnelles, ainsi que leur expérience lorsqu'il s'est agi de concilier le travail et la vie de famille.

Une bibliographie indique la documentation utilisée - livres, articles et publications d'origines diverses traitant de l'orientation et des questions concernant les femmes au travail.

Une liste de moyens audio-visuels complète la documentation dans les domaines suivants: choix professionnels, professions traditionnelles et non traditionnelles, travail et vie de famille, stéréotypes sexistes et conditions de travail de la femme.

Une liste donne par région les noms de femmes exceptionnelles qui ont réussi dans le monde professionnel et à qui on peut demander de parler à des groupes d'étudiants en ce qui concerne leurs projets professionnels et personnels.

Une autre liste donne le nom d'organismes de ressources, gouvernementaux et communautaires, qui ont pour but de favoriser l'éducation des femmes.

L'annexe A expose brièvement les ateliers types que l'on pourra utiliser comme guide pour organiser un atelier portant sur des sujets et des thèmes particuliers en utilisant du matériel choisi au préalable.

L'annexe B comprend des questionnaires, en particulier un questionnaire pour les étudiants qui permet aux usagers d'évaluer leurs changements d'attitudes. On doit s'en servir avant et après avoir utilisé le matériel concernant le travail de la femme.[1]

Pourquoi un livre de ressources pour les conseillers?

Le livre de ressources a été conçu dans le but d'offrir aux conseillers des informations supplémentaires sur le milieu professionnel. Il s'efforce de donner un centre d'intérêt de même qu'un certain cadre à ceux qui orientent les jeunes femmes sur le plan professionnel.

---

[1] Women Book: A Resource Book (Le travail de la femme: un livre de ressources), ministère du Travail du Nouveau-Brunswick, 1985.

Il permet en outre de répondre à la nécessité, souvent exprimée, de pouvoir faire appel à des femmes exceptionnelles de la collectivité et disposées à parler de leur vie avec les jeunes filles. Avant de mettre au point ce document, les conseillers nous ont fait savoir qu'ils ne connaissaient pas de femmes qui, ayant réussi professionnellement, étaient disposées à parler de leur expérience. Ce livre s'efforce donc de combler cette lacune en cherchant des femmes prêtes qui acceptent de remplir cette fonction.

Au cours des dernières années, des publications semblables ont traité des problèmes auxquels font face les femmes entrant sur le marché du travail. Un grand nombre de ces publications se sont avérées excellentes, mais nous avons pensé qu'il était nécessaire de préparer quelque chose d'unique au Nouveau-Brunswick. Il nous a semblé qu'en incluant des femmes parfois très connues dans cette province, les jeunes filles ne les considéraient pas "exceptionnelles ou différentes", comme ce serait le cas si elles venaient d'une autre région du pays.

Nous avons préparé cet ouvrage en pensant que nous pourrions toucher un plus grand nombre de jeunes femmes si nous mettions cette information à la disposition des conseillers d'orientation, que si nous parlions nous-mêmes aux jeunes filles.

Nombre d'organismes bénévoles fonctionnent avec un budget très restreint et ne peuvent se permettre de publier leur propre matériel d'orientation. Ce livre est donc à la disposition d'organismes tels que les Instituts de la femme, les clubs de filles et de garçons dont la fonction est d'orienter les femmes et les jeunes filles.

Préparation du livre

En février 1984, nous avons eu l'occasion d'embaucher temporairement un chercheur pour une période de six semaines et avions prévu que cette personne travaillerait à la mise à jour d'un document sur les professions au Nouveau-Brunswick. Mais pour des raisons diverses, il nous a été impossible d'entreprendre ce projet. Nous avons alors décidé que nous avions là une occasion exceptionnelle de produire un document pouvant servir à l'orientation des jeunes femmes. Ce qui devait durer six semaines a fini par durer douze mois, grâce à la générosité et la patience du personnel de notre ministère et de notre conseil d'administration.

Presque tout le livre a été écrit chez nous, à l'exception de la partie intitulée: "Les options de la vie: qu'avez vous prévu?" qui est à 99 pour cent le

travail du Bureau de la femme de Saskatchewan. Avec sa permission, nous avons utilisé sa publication presque intégralement, en modifiant quelques paragraphes et en ajoutant des illustrations.

Le Conseil consultatif sur la condition féminine au Nouveau-Brunswick a contribué à la partie intitulée: "Les familles à deux salaires: comment s'adapter?". Le livre a aussi bénéficié des conseils d'autres groupes féminins et de femmes qui se sont particulièrement intéressées à sa publication.

Il nous a été possible, en utilisant les ressources dont nous disposions et en ajoutant nos propres textes, d'assembler ce livre d'une manière relativement peu coûteuse. Nous aimons comparer notre façon de travailler à ce que l'anthropologue Claude Levi-Strauss appelle, dans La pensée sauvage, "bricolage" et qui veut dire se débrouiller avec ce que nous avons sous la main.

Recherche des fonds pour l'impression du livre

Ce livre a été préparé à une époque où les fonds permettant des travaux tels que des recherches initiales ou la mise sous presse d'un ouvrage étaient très limités. Une fois le livre rédigé, nous avons entrepris de le faire imprimer, et il nous a été possible, en réunissant une partie de nos fonds avec ceux d'une autre direction d'imprimer les deux cents premiers exemplaires. Notre ministère de l'Education a, par la suite, fait imprimer des exemplaires qui ont été envoyés aux conseillers d'orientation de toutes les écoles élémentaires et secondaires de la province. Nous nous efforçons toujours d'obtenir des fonds supplémentaires qui nous permettraient de mettre le livre à jour et d'en imprimer des exemplaires supplémentaires, mais nous ne pensons pas que la situation évolue beaucoup dans un avenir immédiat.

Les utilisateurs du livre

Tous les conseillers d'orientation des écoles élémentaires et secondaires ont reçu des exemplaires du livre, et nous avons appris qu'il allait être utilisé comme ressource pour la mise en place d'un service d'orientation obligatoire pour les élèves de 9e année.

Les conseillers d'orientation de nos collèges communautaires en ont aussi reçu des exemplaires.

Nous travaillons avec les Instituts de la femme et avec notre réseau féminin afin d'aider les femmes à mettre au point des programmes d'orientation pour lesquels on utilisera ce livre. Le programme "Madcap" de

l'Institut de la femme offre au cours d'une fin de semaine l'occasion pour les jeunes filles d'examiner les diverses professions et de prendre des décisions en ce qui concerne leur avenir. Elles pourront utiliser la partie sur la planification professionnelle, les portraits de femmes exceptionnelles avec l'enregistrement vidéo complémentaire à l'appui.

Le réseau des femmes du Nouveau-Brunswick travaille à la mise en place d'un bureau de conférencières qui rencontreront les jeunes écolières et les femmes plus âgées dans le but de partager avec elles leurs expériences professionnelles et personnelles. Elles ont également l'intention de trouver des personnes-ressources qui aideront les conseillers d'orientation à organiser des ateliers et des séminaires où l'on utilisera ce livre.

Quelques problèmes et quelques difficultés

Les données contenues dans ce livre doivent être révisées et mises à jour chaque année. Depuis que le livre a été imprimé, il y a eu des modifications apportées à notre Loi sur les normes d'emploi, ce qui nécessite des changements à notre partie sur le droit du travail. Les perspectives professionnelles ont changé, de même que les noms et adresses de certains ministères cités dans le texte. De nouveaux livres ont été publiés et de nouveaux programmes audio-visuels sont sortis: notre bibliographie et notre liste de programmes audio-visuels doivent être révisées en conséquence. Un tel projet nécessite un engagement à long terme pour la mise à jour des documents.

Nous avons rédigé ce livre en nous efforçant de rassembler des informations qui offrent un certain intérêt pour les garçons autant que pour les filles, au cas où un professeur ou un conseiller d'orientation désire l'utiliser avec un groupe mixte. Nous avons été guidées par le fait que ce document devra servir à sensibiliser les jeunes gens aux ambitions et aux rôles changeants des jeunes femmes qui seront leurs collègues et leurs épouses. On peut espérer que ce livre encouragera chez les garçons une attitude positive envers les femmes qui désirent réaliser au maximum leur potentiel dans un travail rémunéré.

Un grand nombre d'organismes féminins intéressés n'ont pas la possibilité de contribuer à la rédaction de ce livre ou même de le lire. Bien qu'il y ait eu une excellente contribution et un grand intérêt portés à la préparation et à l'utilisation du livre, nous pensons qu'une participation individuelle plus grande servirait la cause de ce projet.

Si un organisme intéressé se déclarait propriétaire du projet dès le début, il rendrait un service inestimable en donnant les fonds et les matériaux nécessaires et en y apportant de l'aide pour la conception et la publication. Tout organisme désireux de démarrer un tel projet voudra peut-être penser à s'assurer un appui semblable avant de commencer.

Réactions des utilisateurs et des autres

Les utilisateurs du livre nous disent qu'ils aiment les informations pratiques qu'ils y trouvent, surtout ce qui touche le droit du travail, les profils de femmes, les renseignements sur la main-d'oeuvre et sur les femmes et la pauvreté. Ils ont trouvé pratique d'avoir une liste de conférencières; cela leur permet maintenant d'en trouver plus facilement une dans la région. On nous a dit que le livre présente de façon réaliste la condition de la femme, c'est-à-dire la nécessité de concilier profession et famille. Les ateliers-modèles et les conseils en matière d'orientation se sont aussi avérés utiles. Les illustrations abondantes apportent une touche d'humour, mais le message n'en est pas moins important.

Au cours de notre prochaine révision et mise à jour, nous avons l'intention d'ajouter une partie sur a) les syndicats et la femme au travail; et b) les groupes d'entraide et les clubs de recherche d'emploi ainsi que leur utilisation pratique par ceux qui se trouvent soudain en chômage. Nous avons également l'intention de réorganiser le plan du livre pour qu'il commence avec le Guide de l'utilisateur.

Conclusion

Nous pensons que d'autres provinces et d'autres organismes peuvent préparer une documentation semblable, mais à un coût raisonnable. Car, en chargeant des organismes intéressés d'écrire certaines parties ou en utilisant des matériaux déjà prêts, il est possible de mettre au point un manuel valable et utile. On peut aussi organiser un service de conférencières au niveau de la province ou dans une petite collectivité. On peut également trouver des moyens de faire se rencontrer des jeunes filles et une femme travaillant dans un domaine dont l'intérêt leur est commun et qui sera pour elles un mentor et un exemple.

Nous venons de terminer une présentation vidéo intitulée: "Stop - L'avenir est devant: être prêt", dont le message est que les jeunes filles devraient

préparer leur avenir en examinant un grand nombre de possibilités. On y présente le portrait de quatre femmes du Nouveau-Brunswick, dont certaines combinent famille et profession. Certaines expliquent pourquoi et comment elles ont choisi une profession particulière. Ce vidéo sera, nous l'espérons, un bon complément au livre de ressources.

BESOINS SPÉCIAUX DES IMMIGRANTS EN MATIÈRE D'AIDE À L'EMPLOI LA RÉPONSE DE L'ORGANISATION DES SERVICES AUX IMMIGRANTS D'OTTAWA-CARLETON (OCISO)

Patricia Marshall
Centre des services aux immigrants
Ottawa (Ontario)

Les immigrants

Qui est exactement un immigrant? Quelqu'un qui est venu au Canada comme résident permanent? Oui, mais c'est là une définition strictement technique qui nous conduit à croire qu'une fois que la personne a reçu la citoyenneté canadienne, elle n'est plus considérée comme un immigrant. Dans le contexte de la présente analyse, je préfère donc définir un immigrant comme quelqu'un qui en est encore au stade de l'adaptation. Pour certains, cette première phase de la vie au Canada pourrait sous doute toucher à sa fin autour de la troisième année lorsqu'ils peuvent demander la citoyenneté; mais pour d'autres, carte de citoyenneté en main ou non, l'adaptation dure des années.

Il existe différentes catégories d'immigrants:

1) LES IMMIGRANTS INDÉPENDANTS - Un immigrant indépendant est une personne qui choisit de venir au Canada sans être parrainée par des parents. Le Canada admet les immigrants indépendants selon un système de points dans lequel la demande par profession, la connaissance de l'anglais ou du français, le niveau d'études et l'âge du demandeur sont des facteurs décisifs.

2) LES MEMBRES DE LA CATÉGORIE DE LA FAMILLE - Les immigrants qui font une demande à titre de membre de la catégorie de la famille ou comme parents aidés sont parrainés par des membres de la famille habitant le Canada qui sont financièrement responsables des nouveaux venus pendant cinq ou dix ans, en fonction de la catégorie à laquelle appartiennent ces derniers. Les parents aidés sont admis selon le même système de points que les immigrants indépendants.

3) LES RÉFUGIÉS AU SENS DE LA CONVENTION ET LES CATÉGORIES DÉSIGNÉES - Les réfugiés au sens de

la convention sont des personnes qui cherchent à être admises au Canada par crainte fondée d'être persécutées pour des raisons de race, de religion et de nationalité, d'appartenance à un groupe social particulier ou d'opinion politique. Les catégories désignées concernent les personnes venant d'un pays visé par un programme spécial à l'initiative du Canada destiné à répondre à des crises dans différents secteurs du globe. Le cas de ces personnes est examiné selon des critères moins stricts, étant donné l'aspect humanitaire du programme des réfugiés. C'est ce que traduit la grande diversité de compétences que les réfugiés apportent dans notre pays, de la physique nucléaire à la pêche. Certains réfugiés arrivent en parlant déjà couramment l'anglais et le français, tandis que d'autres peuvent être illettrés même dans leur langue maternelle.

Dès leur arrivée, toutes ces personnes ont un besoin commun: TROUVER UN EMPLOI. Pour la plupart d'entre eux, un emploi veut dire la survivance économique et, ce qui est aussi important, un sens d'appartenance à la nouvelle société; c'est un point de départ vers l'indépendance financière et vers une adaptation satisfaisante. À l'OCISO, on nous appelle d'abord pour aider les réfugiés et les catégories désignées ainsi que les membres de la catégorie de la famille. Jusqu'au 1er janvier 1986, les immigrants indépendants devaient avoir obtenu une garantie d'emploi avant d'arriver au Canada. Cette restriction ayant maintenant été levée, il est possible que nous devions commencer à compter les immigrants indépendants parmi nos clients.

Les besoins particuliers en matière d'aide à l'emploi

Les conseillers qui rencontrent les immigrants cherchant un emploi constatent que tous éprouvent les besoins suivants, à des degrés divers selon les cas individuels:

1) L'ÉVALUATION / LES SERVICES AUX IMMIGRANT
2) L'INFORMATION / D'OTTAWA-CARLETON répondent
3) L'ORIENTATION / à ces besoins grâce au
4) L'ACCÈS / PROGRAMME D'AIDE À L'EMPLOI

1) L'évaluation ou le point de départ du processus menant à l'indépendance

L'immigrant entreprend tout d'abord une évaluation complète, de préférence dans sa langue maternelle, avec un conseiller de la même ethnie. Cette évaluation dure au moins une heure au cours de laquelle le conseiller encourage le client à se rappeler ce qu'il attendait du Canada avant d'y venir et à faire à cet égard une comparaison avec les sentiments qu'il éprouve actuellement. Ensemble, ils passent en revue les préférences professionnelles, les objectifs à court et à long terme, les points forts et les obstacles, tels qu'ils sont vus par la personne elle-même, et ils font une analyse détaillée de l'expérience professionnelle antérieure en précisant bien en quoi consistait chaque emploi. Il ne s'agit pas d'une séance d'information (qui vient plus tard), mais plutôt d'une occasion, pour le client et le conseiller, de voir la situation dans son ensemble, en fonction du passé ainsi que des circonstances présentes. À l'OCISO, nous pensons que c'est là une ÉTAPE CRUCIALE pour l'immigrant qui commence à reprendre sa vie en mains, car en prenant le temps d'analyser sa situation en présence d'un conseiller avec qui il se sent à l'aise et qui peut faire office d'intermédiaire sur le plan culturel, il peut commencer à élaborer un plan d'avenir. Ce plan provisoire est fait soit lors de la première rencontre d'évaluation, soit à une séance ultérieure; il est d'ailleurs souvent modifié par le client à mesure que celui-ci rassemble plus d'informations et commence à s'orienter.

L'anxiété et la dépression, qui sont le lot de nombreux nouveaux venus, peuvent être quelque peu soulagées si les circonstances présentes sont vues non seulement comme temporaires, mais comme un tremplin dans un processus de réalisation personnelle. Un avocat vietnamien, nettoyant des bureaux pour survivre et pourvoir aux besoins de sa famille, peut accepter son état de meilleure grâce si son nom est sur la liste d'un programme de recyclage subventionné par les services de Main-d'oeuvre et s'il suit à temps partiel des cours de dactylographie et d'anglais. Il se peut qu'il ne retrouve jamais complètement le sentiment de réalisation et de satisfaction que lui donnait son ancienne profession, mais il ne se sentira pas non plus victime des circonstances, bloqué dans un travail sans issue. On ne saurait trop souligner l'importance d'une évaluation précoce et de l'établissement d'un plan d'action. C'est le point de départ d'un processus menant à l'indépendance qui restituera au nouvel arrivant la dignité que confère la confiance en soi.

2) L'information

Après l'évaluation, les conseillers ethniques adressent les clients à un conseiller de l'aide à l'emploi (voir formulaire de recommandation en annexe A) qui les rencontrera individuellement et leur communiquera l'information nécessaire pour préciser leur plan d'action. Les immigrants, en particulier ceux qui exerçaient une profession libérale ou les travailleurs spécialisés, sont avides de renseignements. Où les obtenir? Comment les utiliser? Un ingénieur d'un pays d'Europe de l'Est cherchait du travail depuis neuf mois lorsqu'il découvrit qu'il existait au Centre d'emploi du Canada une microfiche donnant tous les postes ouverts au Canada dans son domaine. Le conseiller de l'aide à l'emploi guide le client dans sa recherche de renseignements sur des aspects comme les diplômes et l'accréditation, l'équivalence, les organismes professionnels, les programmes de formation, les domaines connexes, etc. On dresse finalement une liste de personnes-ressources bénévoles exerçant diverses professions, qui sera ensuite entrée en ordinateur avec tous les autres renseignements.

3) L'orientation

À ce stade, le plan d'action du client est assez bien établi et le client est prêt pour une initiation aux méthodes de recherche d'emploi au Canada, et une introduction aux valeurs et aux pratiques en vigueur sur le marché du travail. Le conseiller d'aide à l'emploi coordonne cette orientation en fonction des besoins individuels, associant la coordinatrice du Programme d'emploi des femmes, les personnes-ressources bénévoles ou le conseiller ethnique approprié. Pendant cette période d'orientation, le nouvel arrivant apprend à analyser les offres d'emploi, à connaître les règles d'utilisation du téléphone, à rédiger une lettre d'accompagnement, à remplir une demande d'emploi, à connaître les conventions d'une entrevue d'emploi et à rédiger un curriculum vitae à la canadienne. La rédaction du curriculum vitae est très importante car dans certaines cultures l'individu a tendance à faire preuve d'une humilité excessive. Ainsi, un homme originaire du Sud-est asiatique exerçant une profession libérale n'avait pas mentionné dans son curriculum vitae qu'il parlait couramment et écrivait le français et le chinois simplement parce qu'il pensait que le multilinguisme allait de soi. Un ingénieur européen n'avait mentionné que son doctorat en pensant que ce

diplôme comprenait tous les autres. Ces deux personnes ont été étonnées d'apprendre que certains Canadiens mentionnent même leur participation à des ateliers!

4) L'accès à l'emploi

À ce stade, l'immigrant a besoin de rencontrer des personnes et de connaître des employeurs possibles. Un groupe de vingt bénévoles de l'aide à l'emploi se réunissent toutes les deux semaines avec le conseiller de l'aide à l'emploi qui leur présente une sélection de clients. Cela se fait avec le consentement des clients qui n'assistent pas eux-mêmes à la réunion. (Nous avons essayé l'approche personnelle mais l'avons immédiatement abandonnée car il était évident que les immigrants étaient souvent intimidés de rencontrer tout d'un coup de quinze à vingt personnes... et puis, cela prenait trop de temps!) Après avoir écouté les présentations, chaque bénévole choisit de travailler individuellement avec un client. Ce choix s'opère en fonction de contacts possibles que le bénévole peut avoir ou d'un intérêt particulier à l'égard du domaine du client. On remet au bénévole un exemplaire du formulaire de présentation, du plan d'action et, le cas échéant, un curriculum vitae; puis celui-ci appelle le client dans la semaine qui suit pour fixer un rendez-vous. Selon la situation, le bénévole lui offre l'aide appropriée dans la tâche difficile de localiser les possibilités d'emploi; par exemple, il le met en contact avec les personnes qu'il connaît, il lui donne soutien et encouragement avant et après les entrevues d'emploi, et dans certains cas il l'accompagne chez les employeurs. Un bénévole a ainsi accompagné une artiste de l'Europe de l'Est dans les galeries d'art locales car, bien que ses oeuvres aient été bonnes, elle ne parlait pas suffisamment bien l'anglais pour s'y rendre seule à l'aise. Un autre est allé avec une jeune fille très timide à sa première entrevue d'emploi dans une usine, après quoi, elle put s'y rendre seule. Dans ces situations, le client apprend beaucoup en observant le comportement de son compagnon canadien devant des employeurs potentiels.

À la réunion suivante, les bénévoles font un rapport des progrès de leurs clients et se donnent mutuellement des suggestions utiles. Ils ne prennent pas un nouveau client avant que l'emploi du précédent ne soit assuré. Dans les deux semaines suivant l'embauche, le conseiller de l'aide à l'emploi effectue un suivi en téléphonant au client et à l'employeur. Le dossier du client est alors fermé et si celui-ci désire ultérieurement se réinscrire

au programme, il doit repasser par son conseiller de présentation.

Ceux qui ne reçoivent pas l'aide directe d'un bénévole sont suivis par le conseiller en emploi qui, un jour par semaine, va rencontrer des employeurs éventuels et constitue ainsi une banque d'emplois. Cette banque compte également, bien entendu, les employeurs qui ont déjà embauché des clients inscrits au programme et ceux qui embauchent des immigrants en raison de la nature du travail, comme les entreprises des secteurs de pointe et les usines.

On donne à chaque client une brochure présentant le Programme d'aide à l'emploi, pour qu'il la remette aux employeurs éventuels de façon que ces derniers se rendent compte que, même si le candidat n'a pas d'expérience au Canada, il est au moins appuyé par un organisme canadien qui pourra tenir lieu de référence; de plus, des conseillers seront à leur disposition pour clarifier tout malentendu qui surviendrait au travail.

Évaluation du programme

Sur les 103 clients présentés au programme cette année:

49 ont trouvé un emploi;
18 se sont inscrits à un programme de formation, un cours d'anglais langue seconde, ou à des cours universitaires;
36 sont encore en chômage.

Les clients sont satisfaits de l'attention individuelle qu'on leur a accordée. Ceux qui exercent des professions libérales ont exprimé leur gratitude pour le réseau de contacts qui leur a été ouvert.

Les bénévoles ont manifesté leur soutien au programme. Parmi les points qu'ils ont mentionnés, notons la satisfaction de faire quelque chose de réellement valable, la concentration sur une tâche particulière, la rencontre de clients de différentes nationalités, l'échange avec d'autres bénévoles lors des rencontres bi-hebdomadaires et le changement de leur attitude suite au travail avec les clients.

Les employeurs semblent plus volontiers disposés à embaucher des immigrants qui sont appuyés par un organisme qui les présentent car ils peuvent alors s'y référer en cas de problème. Le fait qu'une pré-sélection ait été faite avant que le client ne pose sa candidature à l'emploi est particulièrement apprécié des employeurs. Maintenant, certains d'entre eux nous appellent lorsqu'ils ont un poste vacant.

ANNEXE A

Organisation des Services aux Immigrants
d'Ottawa-Carleton
Formulaire de Présentation pour l'Aide à l'Emploi

Date _____

Conseiller responsable de la présentation _____

Nom de famille _____ Prénom(s) _____

Adresse _____ Code postal _____

Téléphone _____ Date de naissance _____

Date d'arrivée _____ Sexe: féminin ___ masculin ___

Statut: résident permanent _____ Citoyen canadien _____

Permis de travail ____ Demande du statut de réfugié _____

Situation de famille: célibataire _____ marié(e) _____
divorcé(e) _____ veuf(ve)_____

Nombre de personnes à charge _____

Santé: bonne _____ problèmes _____
_____

Pays d'origine _____

Autre pays de résidence _____

Permis de conduire _____ Langues: parlées ___
écrites ___
lues ___
_____
_____

Niveau d'études: primaires ____ secondaires ____
diplôme universitaire (1er degré)____

Maîtrise _____ Doctorat _____ Diplôme technique _____

Diplôme commercial _____ Autre (précisez) _____

E::périence professionnelle: générale _____

spécialisée _____

Profession libérale _____

Précisez en quoi consistait le travail _____

(par exemple, dans la mécanique, précisez si vous avez travaillé sur des voitures, des camions, des avions, des tanks, etc.)

Évaluation

1) Qu'attendiez-vous du Canada avant d'y arriver? _____

2) Que ressentez-vous maintenant? _____

3) Quel type de travail aimeriez-vous trouver maintenant? _____

(objectifs à court terme) _____

4) Quel type de travail aimeriez-vous faire dans l'avenir? _____

(objectifs à long terme) _____

5) À votre avis, de quoi avez-vous besoin pour atteindre votre objectif? _____

Plus d'anglais? _____
Une formation plus poussée? _____
Etc. _____

6) À votre avis, quels sont les points forts qui vous permettront d'atteindre ces buts? _____

_____

7) Quels sont les principaux obstacles qui vous empêcheront d'atteindre des buts? _____

_____

Notes et observations duc onseiller

1) Milieu (urbain, rural, collectif, etc.) _____

_____

2) Personnalité générale apparente (timidité, ouverture, etc.) _____

_____

3) Circonstances actuelles (problèmes financiers, inquiétudes pressantes, santé mentale, parrainage de la famille) _____

_____

4) Activités sociales (paroissiales, communautaires) _____

_____

5) Activités actuelles _____ École _____
Travail _____ Autre _____

REMARQUE: Veuillez annexer les copies traduites des certificats et diplômes pertinents et les titres équivalents canadiens, si c'est possible.

PROJET PILOTE VISANT À DÉTERMINER LES EFFETS D'UNE ÉVALUATION PROFESSIONNELLE SUR LA PERCEPTION QU'A LE CLIENT DE LUI-MÊME

Robert Laforce
Centre régional de réadaptation royal d'Ottawa
Ottawa, Ontario

L'un des sujets dont on parle actuellement dans le secteur des services sanitaires et sociaux est l'évaluation de l'efficacité d'un programme. Des méthodes reconnues, telles que la gestion par objectifs, le service axé sur les problèmes à résoudre et la garantie de qualité veillent à ce que le service offert soit de première qualité. Étant donné que beaucoup de services traitent avec le public, bon nombre de données provenant de tels outils sont de nature qualitative, ce qui suppose un certain degré de parti pris. L'un de ces services est le module d'évaluation professionnelle (MEV) du Centre régional de réadaptation royal d'Ottawa. D'après les clients, ce module leur permet de cerner d'autres possibilités de carrière et de préciser des objectifs. Mais peut-on évaluer cette aide en termes quantitatifs valables?

Le module d'évaluation professionnelle a pour objectif d'aider ses clients à établir une direction professionnelle selon leurs aptitudes, leurs intérêts et leurs habitudes de travail. Le programme du module comporte trois étapes. La première, qu'on appelle évaluation, dure deux semaines au cours desquelles les clients sont soumis à des tests et à une simulation d'emploi aussitôt qu'ils s'inscrivent au programme. Le client passe ensuite à la deuxième étape appelée préparation au travail (PT). Sous la surveillance des coordonnateurs de l'atelier, qui l'observent et l'aident à acquérir de bonnes habitudes de travail, le client doit accomplir diverses tâches soumises à la concurrence en fonction de ses résultats d'évaluation. Cette étape dure de un à deux mois environ, selon le rendement du client. La troisième étape, facultative et de durée indéterminée, est la prospection du marché du travail sur le tas. C'est à ce stade que le client a la possibilité, le cas échéant, d'effectuer dans un milieu soumis à la concurrence des tâches dont l'intérêt correspond à la direction professionnelle qu'il a choisie. La décision quant à la carrière qui convient et tous les renseignements professionnels sont coordonnés par un conseiller qui évalue le client tout au long du

programme. Cette étude tente d'analyser empiriquement la question du changement de perception que le client a de lui-même au cours de l'évaluation professionnelle.

L'évaluation professionnelle ou évaluation du travail, termes souvent utilisés de façon interchangeable (Roberts, 1970), est un service relativement nouveau dans le secteur des services sanitaires et sociaux. Des analyses de la documentation sur le sujet ont révélé un manque de recherche empirique en matière d'évaluation professionnelle (Spergel, 1970; Herbert & Menz, 1981). Le problème semble être en partie l'absence d'une définition claire de la nature spécifique du résultat d'une évaluation professionnelle (Herbert & Menz, 1981; Chancellor, 1983). Comme l'ont affirmé Chandler & Coker (1984):

> "Si les clients changent après l'évaluation professionnelle, ce à quoi il est raisonnable de s'attendre, le manque de résultats significatifs et logiques dans les recherches faites sur ce sujet est un mystère."

Lorsque nous avons défini ce projet de recherche, l'un des problèmes principaux fut d'établir un moyen d'évaluer le changement de perception que le client a de lui-même. À Ottawa, un projet de recherche d'emploi a étudié le même problème des clients semblables à ceux du module d'évaluation professionnelle, mais dont la direction professionnelle était déjà établie et qui étaient sur le point de changer d'emploi. En fait, un certain nombre d'anciens clients du module participaient au projet, c'est pourquoi on jugea approprié d'utiliser les mêmes tests.

Méthode

Les sujets

Entre le 1er et le 15 janvier 1985, 33 clients (21 hommes et 12 femmes) se sont inscrits au programme. Tous devaient y participer; cependant, 17 d'entre eux qui avaient commencé le programme pendant la période expérimentale, n'ont pas participé au projet pour diverses raisons: compréhension limitée de l'anglais (4), traitement médical (3), préparation psychologique plus poussés (4), problèmes d'alcoolisme (4), déménagement dans une autre région (2).

Les sujets étaient âgés de 18 à 50 ans, la moyenne d'âge étant de 30,3 ans. Tous avaient un problème médical qui fut certifié par un médecin (19 souffraient

de handicaps physiques, 11 de problèmes psychiatriques et 3 avaient des difficultés d'apprentissage). Leur formation était très diverse et allait de la 4e à la 16e année (diplômés universitaires), la moyenne d'années de scolarité étant de 10,8. Leurs antécédents professionnels variaient également beaucoup allant d'un manque total d'expérience à 27 ans sur le marché du travail, la moyenne étant de 7,24 ans. La participation des sujets au module d'évaluation professionnelle a duré de 2 à 37 semaines, la moyenne étant de 12,41 semaines.

La méthode d'évaluation

Les sujets ont été soumis à l'échelle de satisfaction du Minnesota (ESM) formule du client, et au test de la situation professionnelle (SP) successivement à la fin de l'évaluation professionnelle, pendant la période de préparation au travail et à la fin du programme. Les coordonnateurs de l'atelier ont évalué les clients selon la formule du conseiller de l'ESM. Le conseiller a évalué son client par rapport à l'indice de fonctions vitales (IFV) et par rapport à l'inventaire de l'évaluation fonctionnelle (IEF) à la fin du programme (voir tableau 1).

Les instruments

L'échelle de satisfaction du Minnesota (ESM) comprend 28 questions auxquelles on doit répondre en cinq minutes environ. Une fois rempli, le questionnaire est noté sur cinq échelles (l'échelle de satisfaction générale est le résultat global obtenu à partir de toutes les réponses données aux questions figurant dans l'ESM, les autres échelles étant celles du rendement, de la conformité, de la fiabilité et de l'adaptation personnelle). Le questionnaire SP est un test de 26 questions auxquelles on répond par "Vrai" ou par "Faux".

L'inventaire de l'évaluation fonctionnelle (IEF) compte 42 questions portant sur les comportements observables qui influent sur l'aptitude à l'emploi. L'indice des fonctions vitales (IFV) couvre six domaines: la profession, l'éducation, l'autonomie, la résidence, la mobilité et la communication.

Les résultats

Les réponses aux questionnaires ont été compilées par ordinateur. L'analyse statistique était un test à deux issues avec un facteur de probabilité de 0,05. Selon l'hypothèse expérimentale, ce facteur serait amené

de changer si la perception que les clients ont d'eux-mêmes change à mesure qu'ils progressent. L'analyse des résultats comporte trois parties. La première est une comparaison entre les clients pour toutes les variables ESM et SP (voir tableau 2). La deuxième est une comparaison entre les variables ESM obtenues par les deux coordonnateurs et le client, à la fin de la préparation au travail (voir tableau 3). La troisième est une comparaison à partir de l'évaluation IEF-IFV du conseiller, entre les clients recommandés pour le travail soumis à la concurrence, les études ou la formation et ceux recommandés pour le travail bénévole ou l'adaptation psychologique (voir tableau 4).

La différence entre le rendement de l'ESM (l'aptitude de l'employé à bien faire son travail) et la conformité (degré de coopération dont le travailleur témoigne envers ses supérieurs et ses collègues) était presque significative. La fiabilité de l'ESM (discipline quant aux habitudes de travail) et l'adaptation personnelle (équilibre affectif et santé mentale) étaient significatifs. Le détail de l'analyse statistique permet d'établir que la fiabilité change au cours de la période de travail bénévole sur le tas ou entre la fin de la préparation au travail et celle du programme, tandis que l'adaptation personnelle change entre la fin de l'évaluation professionnelle et celle de la préparation au travail. Le résultat global à l'ESM n'a pas révélé de changement significatif.

Le facteur identité de la SP (perception qu'a d'elle-même la personne ayant un emploi rémunéré) a révélé un changement significatif entre la fin de l'évaluation professionnelle et celle de la préparation au travail, changement que l'on pouvait toujours observer la fin du programme. Le facteur obstacle de la SP (degré de limite en raison de la difficulté à obtenir un emploi), tout comme le facteur identité, a indiqué un changement significatif entre la fin de l'évaluation professionnelle et celle de la préparation au travail, mais on n'observe plus ce changement à la fin du programme. Le facteur information de la SP (besoin d'information pour obtenir un emploi) a révélé un changement significatif entre la fin de la préparation au travail et celle du programme, mais non pas entre la fin de l'évaluation professionnelle et celle du programme.

Lorsqu'on compare l'évaluation que les coordonnateurs ont faite des clients et celle que les clients ont faite d'eux-mêmes, à la fin de la préparation au travail, on constate que le résultat de l'évaluation faite par les clients est plus élevé que celui de l'évaluation faite par les deux coordonnateurs. L'un des

conseillers était plus critique que l'autre. Toutes les variables, dans l'évaluation de plus critique des deux conseillers, ont révélé des différences significatives. Quant à l'évaluation de l'autre conseiller, seule la variable adaptation personnelle indiquait une différence significative.

On a comparé les résultats pour l'IEF et l'IFV, remplis par le conseiller du client, à la recommandation finale du client à la fin du programme. À partir de toutes ces recommandations, on a formé deux groupes, le premier constitué de clients participant à des activités menant à un emploi (éducation continue, formation sur le tas et recherche active d'emploi); le deuxième comprenant des clients cherchant surtout à mener une vie valorisante (travail bénévole ou orientation personnelle). En comparant les deux groupes, on a noté des différences significatives pour les facultés cognitives, l'état physique, la communication, les limitations globales, la gravité du handicap, la prédiction d'emploi, ainsi que pour l'échelle professionnelle.

Discussion

L'objectif de cette recherche, tel qu'il a été mentionné dans l'hypothèse, a été atteint. Le programme du module aide les clients à modifier la perception qu'ils ont d'eux-mêmes pour certains facteurs, ce qui leur permet d'être mieux aptes à entrer sur le marché concurrentiel du travail. Les outils utilisés n'ont pas été mis au point spécifiquement pour une évaluation professionnelle. Depuis le début de ce projet, on a publié un profil de personnalité professionnelle pour "évaluer les exigences essentielles du rôle du travail" (Roessler & Bolton, 1985).

Les données ont permis d'observer des changements sans en expliquer les raisons ni préciser le degré de changement. Il serait difficile de répondre au pourquoi étant donné que bon nombre de facteurs peuvent influer sur le client: orientation, autoanalyse de l'information ou des facteurs externes tels que le changement de style de vie. Le degré de changement serait atteint plus facilement si l'on pouvait établir une échelle. Étant donné la taille réduite de l'échantillon, l'auteur n'a pas considéré comme facteurs d'influence l'âge, le sexe et le nombre d'années d'expérience sur le marché du travail.

À titre de projet pilote, l'information recueillie confirme empiriquement les résultats pratiques pour le suivi des clients du module; 60 à 70% de cette clientèle trouvent du travail après avoir bénéficié de nos

services. Il semble donc qu'au cours de l'évaluation professionnelle, de la préparation au travail, de l'évaluation sur le tas et de l'orientation, le client en arrive au moins à changer la perception qu'il a de lui-même, et c'est ce qui lui permet de se trouver du travail. Chaque client a des intérêts, des aptitudes et des antécédents différents et profite à des degrés divers d'un ou de plusieurs de ces éléments. Des études plus poussées permettraient d'établir si un type particulier de personne profite d'un élément et si les services devraient être orientés davantage vers ce besoin particulier.

BIBLIOGRAPHIE

Chandler Anne L. (1983). Selected concerns in vocational evaluation. In R.A. Lassiter, M.H. Lassiter, R.E. Hardy, J.W. Underwood, E & G Cull (Editeurs). Vocational evaluation and work adjustment, and independent living for severely disabled people (Orientation et adaptation professionnelles, et vie indépendante pour les personnes gravement handicapées). Springfield (Illinois): Charles C. Thomas.

Chandler Anne L. & Charles C. Coker (1984). Dimensions of Client Change as a Function of Vocational Evaluation (Dimensions du changement des clients en tant que fonction de l'évaluation professionnelle). Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, volume 17, n°2, pp. 46-51.

Herbert James T. & Frederick E. Henz (1981). Reactions to research on therapeutic effects of Vocational Evaluation: A Selective review of the problems and alternatives (Réactions aux recherches sur les effets thérapeutiques de l'évaluation professionnelle: revue sélective des problèmes et des possibilités nouvelles). Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, volume 14, n°3, pp. 100-107.

Roberts C.L. Definitions, objectives and goals in work evaluation (Définitions et objectifs en évaluation professionnelle). Journal of Rehabilitation, 1970, 36(1), pp. 12-15.

Roessler Richard & Brian Bolton (1985). The work Personality Profile: An experimental rating instrument for assessing job maintenance skills (le profil de personnalité professionnelle: instrument expérimental pour évaluer les possibilités de conserver son emploi). Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin, volume 18, n°1, pp. 8-11.

Spergel P. Vocational Evaluation. Research and Complications for maximizing Human Potential (L'évaluation professionnelle. Recherches et complications pour maximiser le potentiel de l'homme). Journal of Rehabilitation, 1970, 36(1), pp. 21-24.

TABLEAU 1

Fin de l'évaluation ou des tests	
Réponse du client à l'ESM (formule du client)	(ESM CIA)
Réponse du client à la SP	(SP CIA)
Fin de la préparation au travail	
Réponse du client à l'ESM (formule du client)	(ESM CIT)
Réponse du client à la SP	(SP CIT)
Réponse des superviseurs à l'ESM (formule des conseillers)	(ESM JIM)
Réponse des superviseurs à l'ESM (formule des conseillers)	(ESM JN)
Fin du programme du MEP	
Réponse du client à l'ESM (formule du client)	(ESM CIP)
Réponse du client à la SP	(SP CIP)
Réponse du conseiller du client à l'IEF	(IEF PC)
Réponse du conseiller du client à l'IFV	(IFV PC)

TABLEAU 2

		Rendement	Constance	Adaptation	Conformité	Total
ESMCI	E T	0,87	0,38	0,09	0,51	0,57
ESMCI	T P	0,74	0,06	0,69	1,00	0,42
ESMCI	E P	0,11	0,06	0,54	0,11	0,68

		Identité	Information	Obstacles
SPCI	E T	0,01	0,88	0,02
SPCI	T P	0,21	0,03	0,13
SPCI	E P	0,009	0,22	0,61

E T représentent la période entre la fin de l'évaluation et la préparation au travail

T P représentent la période entre la fin de la préparation au travail et la fin du programme

E P représente la période entre la fin de l'évaluation et la fin du programme

TABLEAU 3

Comparaison des variables ESM du superviseur et du client à la fin de la préparation au travail.

	Rendement	Constance	Adaptation	Conformité	Total
Superviseur JIM	0,143	0,006	0,08	0,253	0,044
Superviseur JN					
Superviseur JIM Client	0,002	0,001	0,025	0,066	0,004
Superviseur JN Client	0,148	0,179	0,044	0,418	0,171

TABLEAU 4

Comparaison des résultats des conseillers aux IEF et IFV par groupes définis en fonction des recommandations du MEP

IEF		IFV	
Comportement adaptatif	0,125	Échelle professionnelle	0,031
Fonctionnement moteur	0,096	Échelle éducationnelle	0,113
Cognition	0,047	Autonomie surveillée	0,509
État physique	0,014	Autonomie (aide horaire)	0,744
Communication	0,018	Autonomie (aide quotidienne)	0,296
Qualifications professionnelles	0,132	Échelle résidentielle	0,765
Vision globale	0,825	Échelle de mobilité	0,206
Limitations totales	0,005	Communication expressive	0,361
Points forts	0,365	Communication réceptive	0,403
Gravité du handicap	0,001	Résultat total	0,406
Prévision de l'aptitude au travail	0,000		

PROGRAMME DE CRÉATION D'EMPLOIS DE L'YM-YWCA D'OTTAWA

Dawn Walker
YM-YWCA
Ottawa (Ontario)

L'YM-YWCA d'Ottawa offre une formation technique de six mois en hôtellerie pour les jeunes défavorisés sur le marché du travail. Ce programme est l'un des dix offerts par l'YMCA dans plusieurs villes du Canada: Saint-Jean (Terre-Neuve), Halifax, Montréal, Ottawa, Sault-Ste-Marie, St. Catharines, Toronto, Winnipeg, Edmonton et Vancouver.

Le programme d'Ottawa a commencé en janvier 1985 après une période de mise au point initiale de six mois. À l'origine, il a été financé par la Compagnie de travailleurs d'Emploi et Immigration Canada, qui est maintenant l'une des nouvelles méthodes de perfectionnement professionnel. Au lieu d'énumérer les objectifs et les différents éléments du programme, je vais développer les résultats que nous avons obtenus, les difficultés que nous avons eues et les méthodes que nous avons utilisées pour les résoudre.

Les jeunes qui participent à ce programme rencontrent tous une combinaison d'obstacles à l'emploi. C'est en structurant les différents éléments du programme pour répondre à ce type de problèmes que le Programme de création d'emplois offre une méthode unique de formation de la main-d'oeuvre. Bien qu'au départ ce soit habituellement la formation technique en hôtellerie qui attire les jeunes, c'est l'apprentissage et la progression à partir des cours de dynamique de la vie et de counselling qui favorisent les principaux changements dans le style de vie, permettant ainsi aux jeunes de s'assurer et de conserver un emploi.

Nous sommes encouragés par le fait que notre programme a eu pour conséquences la progression de nombreux jeunes, ce qui a entraîné une vie plus indépendante et plus productive grâce à l'acquisition de techniques et à un emploi.

Ceci s'est trouvé renforcé par:

1) Des conversations, la participation et le soutien des parents et des amis des participants, soit pendant le programme, soit après.

2) La résolution des conflits que les participants n'avaient pas encore réglés, comme la garde d'un

enfant, la relation parentale, la relation entre amis, les conditions de la liberté conditionnelle ou de la restitution, des mauvais traitements sexuels et les questions de garderie.

3) Des changements manifestés dans l'hygiène personnelle et dans l'attitude générale.

4) Des changements appropriés dans le mode de logement - soit chez eux, soit chez leurs parents - qui combinaient les désirs des participants, leurs besoins et leur situation financière.

5) Une meilleure assiduité, une diminution de l'absentéisme et une attention plus grande.

6) Un meilleur sens de l'engagement à la fin du programme: pour rendre un programme actuel efficace en donnant de son temps et de son énergie pour aider les nouveaux participants.

Bien qu'il soit difficile de mesurer les changements et de juger de leur rentabilité, ils constituent le coeur et l'âme du programme. Pourtant, pendant le déroulement de l'ensemble du programme, nous avons noté une influence commune. Il ressort en effet de notre expérience que les techniques d'hôtellerie et de dynamique de la vie, qu'un style de vie sain et une initiation à l'informatique, sont autant de moyens pour constituer finalement une base sur laquelle peuvent s'édifier l'amour-propre, la prise de décisions et l'établissement de priorités.

Les problèmes rencontrés pendant la mise au point du processus ont été pour identifier les "leçons à apprendre", les objectifs finaux. Les attentes de l'employeur vis-à-vis de l'employé s'attachaient à des valeurs: la motivation, l'énergie, l'initiative, le fait qu'on puisse compter sur la personne et lui faire confiance. La difficulté d'enseigner des valeurs et de susciter une énergie positive nous est apparue comme un défi à intégrer dans ce programme.

Nous avons analysé ce qui était mesurable. Les techniques de l'hôtellerie - comme le fonctionnement d'un standard téléphonique, la préparation d'une table, le rôle d'accueil, le travail de bureau, le ménage et l'entretien - pouvaient être mesurées par des résultats à des tests, des présentations de projets et la réalisation complète des tâches.

Nous savions que les techniques que nous enseignions n'étaient qu'un outil servant à développer l'amour-propre, la motivation et l'initiative, mais il nous manquait encore une pièce du puzzle.

Nous pensions que l'amour-propre se développerait à mesure que les participants acquérraient les techniques.

TABLEAU A

Techniques: fonctionnement d'un standard
préparation de la table
rôle d'accueil
réservations et travail de bureau
ménage
entretien
repas et boissons
géographie touristique

Pourtant, à mesure que les techniques se développaient, les participants ont semblé manifester un comportement capricieux. Avec l'acquisition du fonctionnement du standard, l'initiation à l'informatique et à la réception, nous avons remarqué des défaillances dans l'assiduité, la motivation, la responsabilité, et une recrudescence des conflits et des accès de colère.

En même temps, la partie dynamique de la vie de notre programme coincidait avec l'acquisition des techniques, lorsqu'il était courant qu'un participant identifiât un conflit antérieur nécessitant une solution.

Il apparut alors que, sans avoir résolu le problème de l'influence des conflits passés et présents, le participant ne pourrait avoir d'emploi stable, quelles que soient les techniques acquises.

Le fil d'Ariane sembla donc être la solution des conflits, pièce manquante du puzzle. L'acquisition des techniques entraînait de nouvelles difficultés; de nouveaux conflits surgissaient entre les pairs, les collègues et les chefs de service. A ce moment-là, comme les sessions de dynamique de la vie et de counselling

favorisaient la confiance, les participants voyaient d'un nouvel oeil les anciens conflits: relations avec les parents et les amis, mauvais traitements sexuels et autres problèmes sociaux connexes.

L'interaction entre l'enseignement de la dynamique de la vie et des techniques est un équilibre difficile à trouver. Au début, le programme de dynamique de la vie est perçu comme la partie facile, "juste une session d'échanges libres". Par contraste, les techniques sont plus difficiles car elles sont mesurables. Néanmoins, avec l'apparition des conflits quotidiens, la session de dynamique de la vie devient plus difficile et souvent menaçante. En même temps, les techniques industrielles deviennent plus faciles à traiter. En conséquence, pour que le programme atteigne une certaine harmonie, il est essentiel de maintenir un équilibre.

La méthode standard de solution des conflits avec notre groupe cible était faite d'impulsions, de réactions et de confrontation, suivies d'un retrait (départ). Nous avons alors ajouté une nouvelle étape; à moin que les conflits ne soient reconnus, identifiés et résolus, tout progrès est interrompu. Avant d'aller plus loin dans le programme, il est nécessaire de régler même les petits conflits quotidiens avec les pairs, les collègues et non pas les écarter.

Etant donné que les participants sont payés au salaire minimum pendant toute la durée du programme, toute période sans solde est particulièrement critique. L'octroi du salaire ou sa retenue est une réalité que l'on applique avec rigueur. Un comportement négatif impulsif peut se solder par un renvoi de courte durée, ce qui est considéré comme une période de détente qui doit être utilisée comme temps productif pour résoudre le problème.

"Compter jusqu'à dix", "J'ai besoin de quelques minutes pour me calmer", "Je ne peux pas en parler maintenant" sont des méthodes que nous utilisons encore et encore pour offrir des solutions de rechange à la porte qui claque, aux cris et aux jurons qui ont antérieurement entraîné la fin de l'emploi.

Les stagiaires et les participants sont soutenus et encouragés dans la résolution de leurs problèmes. Cela peut être pris sur le temps rémunéré si la situation nécessite les conseils d'un avocat, de la police ou comporte des problèmes de logement. D'autre part, cela peut être une absence non rémunérée si le stagiaire ou le participant demande du temps supplémentaire qui ne nous semble pas justifié. Un congé allant de quelques jours à quelques semaines est fréquemment utilisé pour régler des problèmes comme des soins médicaux, des relations

familiales, le logement et la garde de l'enfant (des enfants).

Le développement des sentiments de fierté et de confiance en soi pour ses résultats et ses progrès, tout en permettant d'acquérir les compétences personnelles et sociales nécessaires à la réussite professionnelle, est souvent un processus lent dont les résultats sont subtils.

Tout au long du Programme de création d'emplois, nous remarquons une différence notable chez les jeunes dans leur façon de traiter leurs conflits, avec des changements positifs mesurables pour résoudre des problèmes de logement, d'argent et de garderie, de justice, d'alcoolisme et de toxicomanie, de sexualité et de style de vie. Nous ne cessons de reconnaître que la capacité de résoudre calmement les situations de conflits potentiels plutôt que d'y faire face par des réactions impulsives et explosives représente une leçon fondamentale vers la vie indépendante et la conservation de l'emploi pour les jeunes de notre groupe cible.

STRATÉGIES D'ADAPTATION EMPLOYÉES PAR LES TRAVAILLEURS DÉPLACÉS

Lisa Avedon
Conestoga College, Kitchener (Ontario)

Nous savons tous que le chômage est l'un des problèmes les plus graves de la société canadienne de nos jours. Le Canada a déjà traversé des périodes de chômage élevé, mais la combinaison de perturbations économiques à l'échelle planétaire, du changement technique et de l'exode de certains secteurs manufacturiers vers le tiers-monde a eu pour effet de faire disparaître complètement certains emplois. Quand le cheval a fait place à l'automobile, le maréchal-ferrant s'est fait mécanicien ou usineur; aujourd'hui, mécaniciens et usineurs sont remplacés par des ordinateurs qui diagnostiquent eux-mêmes leurs défauts de fonctionnement.

Les travailleurs dont l'emploi disparaît sont obligés de modifier complètement leur mode de vie non seulement parce que leur ancien emploi n'existe plus, mais parce qu'on ne peut pas prévoir la nature ou le nombre des emplois qui se présenteront. Nombre de ces travailleurs déplacés ont besoin d'aide et de conseils pour faire face aux conséquences émotionnelles de la perte de leur emploi, examiner les solutions de rechange et prendre les mesures nécessaires pour s'adapter efficacement à l'avenir.

Pour les conseillers en orientation professionnelle et les éducateurs d'adultes qui essaient de leur venir en aide, les travailleurs déplacés représentent une énigme parce qu'ils n'ont jamais sollicité de conseils et ne leur ont jamais été adressés par le passé. Ils sont axés sur leur poste plutôt que sur une carrière et ont fait face jusque-là de manière satisfaisante aux situations de stress.

Leur profil de vie active a constitué à obtenir une certaine qualification professionnelle par un programme d'apprentissage ou une formation "sur le tas" après la fin de leur scolarité, puis à trouver des postes au moyen de leurs relations personnelles et à changer d'emploi de la même façon. Certains ont connu des mises à pied saisonnières ou des fermetures d'usines, mais ils ont toujours pu retrouver du travail assez vite grâce à leurs réseaux de connaissances et au désir des employeurs d'embaucher des travailleurs fiables et convenablement formés.

Les difficultés qu'ils vivent maintenant ne leur sont en rien imputables, ce qui les distingue de nombreux chômeurs chroniques, dont les problèmes personnels nuisent à leur capacité d'obtenir et de garder un poste. Comme les travailleurs déplacés étaient généralement satisfaits du genre d'emploi qu'ils occupaient, ils se distinguent aussi des gens qui décident de leur propre chef de changer de poste ou de carrière.

Confrontés aux problèmes financiers et psychologiques qu'entraîne leur nouvelle situation, ces travailleurs manifestent d'abord une ignorance des services locaux qui a de quoi étonner, tant qu'on ne se rend pas compte qu'ils étaient non des prestataires, mais des bénévoles dans leur milieu - autre facteur qui les différencie des travailleurs éprouvant d'autres genres de problèmes au niveau de l'emploi. Comme les conseillers n'ont pas eu à faire jusque-là à des clients de ce genre et que les ouvrages consacrés au chômage n'en parlent pas beaucoup, il se peut que nous recourrions par inadvertance à des mesures qui ne conviennent pas, parce que nous supposons qu'il n'y a aucune différence avec les autres cas.

L'adaptation au changement est un processus d'apprentissage. Pour aider les travailleurs déplacés à s'adapter au changement de leur vie, les conseillers doivent apprendre à quoi ressemble ce processus pour les travailleurs, et ces derniers doivent acquérir les compétences nécessaires. Malheureusement, très peu de recherches ont été consacrées à ce sujet à cause de la rareté des programmes d'intervention. La province de l'Ontario offre des services de conseil aux travailleurs qui perdent leur emploi à cause d'une fermeture d'usine ou d'un licenciement collectif, par l'intermédiaire de la Direction de l'examen des fermetures d'usines et de la reconversion de la main-d'oeuvre au ministère du Travail.

Projet de recherche

Les recherches portant sur les participants au programme de la province de l'Ontario offrent la possibilité d'étudier la nature et l'échelonnement des interventions les plus susceptibles d'aider les travailleurs déplacés à s'adapter efficacement aux problèmes et au stress créés par la perte de leur emploi.

La recherche visait à:

1) déterminer comment des gens qui, jusque-là, n'avaient guère eu de mal à obtenir et à garder

leur emploi s'adaptaient à leur nouvelle situation de chômage et à de faibles chances de réembauche, à l'inverse de la situation qu'ils avaient connue par le passé;

2) décrire le processus de changement entraîné par une période prolongée de chômage.

Les sujets de l'étude ont été choisis dans (1) une grande ville polyindustrielle, (2) une ville monoindustrielle de taille moyenne et (3) une petite localité monoindustrielle.

Les participants à l'étude étaient des travailleurs déplacés qui avaient bénéficié des programmes de conseil offerts par le Ministère en 1983 et 1984.

Dans leur description des événements ayant entouré la fin de leur emploi, tous les travailleurs interviewés parlaient en termes divers de peur, de colère, de négation, de sentiment de perte, de dépression et d'impuissance à un moment ou à un autre. Le moment auquel ils se souvenaient avoir ressenti ces impressions variait beaucoup. Par exemple, certains s'étaient sentis déprimés en recevant leur avis de mise à pied; d'autres avaient éprouvé ce sentiment entre le moment où ils avaient reçu leur avis et leur dernier jour de travail; d'autres encore s'étaient sentis déprimés alors qu'ils avaient cessé de travailler. Certains continuaient de se sentir déprimés, en colère ou impuissants, mais de manière beaucoup moins marquée qu'avant. Tous avaient le sentiment d'avoir perdu quelque chose au moment où ils avaient fini de travailler, sur le plan de leur emploi et des amis qu'ils s'étaient faits au travail. La plupart avaient imaginé que, avant le jour fatidique, un événement se produirait qui leur permettrait de garder leur emploi.

Les participants au programme n'éprouvaient pas tellement de colère envers leur employeur à cause de leur licenciement. La plupart estimaient avoir été traités équitablement entre le moment où ils avaient reçu leur avis de licenciement et leur dernier jour de travail. Leur sentiment d'impuissance se manifestait habituellement par des problèmes financiers, un sommeil difficile parce qu'ils pensaient à leurs problèmes et se demandaient ce qu'ils feraient si leurs prestations d'assurance-chômage étaient annulées ou épuisées, ou s'ils se faisaient dire par un employeur en puissance qu'il n'embauchaient pas de gens qui étaient auparavant bien payés, parce qu'ils ne resteraient pas au taux de rémunération versé par le nouvel employeur.

Certains des travailleurs interviewés avaient traversé une période difficile pendant laquelle ils fumaient et buvaient plus qu'à l'ordinaire, regardaient la télévision jusqu'à des heures avancées de la nuit et se levaient tard. Certains s'étaient mis à chercher un nouvel emploi avec frénésie, cognant aux portes, répondant aux petites annonces et expédiant des centaines de curriculum vitae, jusqu'à l'épuisement de leurs forces ou de leurs ressources financières.

Ce que j'ai décrit jusqu'ici ressemble à ce que vivent les autres travailleurs en chômage (voir le tableau 1). Ce qui distingue ce groupe est que ses membres se sont sortis de leurs sentiments et de leurs comportements négatifs. Certains y ont mis le temps, tandis que d'autres se sont repris assez vite.

Si nous étudions les recherches consacrées aux aptitudes à l'adaptation, nous pouvons y trouver certains indices sur la manière dont elles peuvent s'appliquer aux besoins des chômeurs. Voici les variables mentionnées dans les études portant sur les aptitudes à l'adaptation.

1) Maîtriser et accepter ses sentiments (Mechanic, 1974; Caplan, 1964; Lazarus, 1980), en établissant des mécanismes de défense contre les émotions négatives répétitives (Adams et Lindemann, 1974), notamment un "état interne" satisfaisant (White, 1974).

2) Chercher à se renseigner (White, Lazarus, Caplan) et notamment à trouver des modèles (Adams et Lindemann).

3) Agir (Lazarus) en mettant au point des stratégies précises (Adams et Lindemann) et en décomposant les problèmes en éléments maniables auxquels on peut s'attaquer à tour de rôle (Caplan).

4) Avoir des systèmes de soutien (Caplan, Adams et Lindemann).

5) Être autonome (Mechanic, Caplan).

6) Être conscient de la fatigue et de la nécessité de mesurer ses efforts (Caplan).

7) Avoir confiance en soi ainsi que dans les autres, et être fondamentalement optimiste (Caplan).

8) Être motivé (Mechanic).

TABLEAU 1

Caractéristiques des travailleurs déplacés

NAÏVETÉ

Ignorance des services disponibles et de la façon d'en bénéficier

Sentiments de peur, de colère, de négation, de perte, de dépression, d'impuissance

Sommeil difficile

Consommation accrue de tabac, d'alcool, de médicaments et d'émissions télévisées

"Accès de recherche d'emploi"

Relations tendues

S'il existe des personnes "superadaptables", la plupart d'entre nous doivent acquérir ces compétences, souvent par un processus de tâtonnement qui donne des résultats incertains.

Le thème commun aux témoignages des travailleurs interviewés, et ce qui fait leur adaptabilité, est le renforcement positif dont ils bénéficient à leur propre sujet, ainsi que leur capacité d'éviter les situations où ils risquent de s'exposer à des réactions négatives. Il est difficile de préciser le moment où ce processus s'amorce pour chacun des travailleurs interviewés, mais il est incontestable que les services d'orientation les ont aidés à acquérir une attitude positive. Tous les participants ont déclaré qu'ils avaient trouvé les services d'orientation utiles pour l'évaluation de leurs compétences professionnelles, la mise au point d'une documentation sur leurs antécédents, l'amélioration de leurs aptitudes à la recherche d'un emploi et le regain de confiance qu'ils éprouvaient envers eux-mêmes. Parmi les facteurs précis qu'ils ont mentionnés figurait un curriculum vitae bien présenté et intéressant pour un employeur en puissance; la possibilité, en remplissant une demande d'emploi, de consulter une feuille contenant tous les renseignements susceptibles de leur être demandés sur le formulaire; la confiance qu'ils avaient en eux lors des entrevues chez un employeur; le fait de savoir de quelle manière les compétences précises qu'ils avaient acquises dans un emploi particulier étaient

transférables à un autre travail et la connaissance du fait que les sentiments et les préoccupations qu'ils éprouvaient étaient partagés par d'autres travailleurs en chômage. La plupart des participants ont mentionné les encouragements que leur avaient prodigué les conseillers et combien il leur avait été utile de savoir que certains d'entre eux avaient vécu les mêmes situations et en étaient sortis indemnes.

Chacune des personnes interviewées s'était constitué un arsenal de stratégies qu'elle utilisait pour se dispenser elle-même un renforcement positif et en obtenir des autres. Le plus important est le soutien que ces personnes reçoivent de ceux qui sont les plus proches d'elles: femme, mari, compagne ou meilleur ami. Les interviewés qui étaient mariés ont tous déclaré sans exception qu'ils s'étaient beaucoup rapprochés de leur conjoint après la perte de leur emploi et qu'ils considéraient cela comme une conséquence positive de cette expérience. Ils l'attribuaient à l'obligation de parler à fond de la situation avec le conjoint pour régler les problèmes et trouver des solutions au niveau de l'entité familiale. Toutes les épouses, sauf une, travaillent à l'extérieur et il est certain que leur chèque de paie, même si la plupart d'entre elles ont un emploi à temps partiel mal rémunéré, est très important pour les finances de la famille. L'une des femmes est mère célibataire et est très proche d'une personne à laquelle elle parle au moins une fois par jour et qu'elle voit aussi souvent que possible.

Toutes ces personnes estimaient que le temps qu'elles avaient pu passer avec leurs enfants pendant qu'elles étaient en chômage représentait un autre aspect positif. Beaucoup effectuaient autant d'heures supplémentaires qu'elles le pouvaient à l'époque où elles avaient un travail, de sorte qu'il leur restait peu de temps et d'énergie pour leurs enfants. Certaines déclaraient n'avoir jamais réalisé ce qu'elles avaient perdu et avoir constaté que s'occuper de ses enfants était une expérience qu'elles auraient regretté de ne pas vivre. Les hommes dont la femme travaillait à l'extérieur avaient pris en charge un certain nombre de travaux ménagers, outre la garde des enfants, et se sentaient assez à l'aise pour en parler et accomplir ces tâches. Cela est assez différent des recherches effectuées pendant la crise des années 30 et selon lesquelles les hommes mariés étaient plus traumatisés quand leur femme avait un emploi et qu'eux restaient en chômage (Komarovsky, 1940, Pilgrim Trust, 1938). De nos jours, le fait que la femme ait un emploi rémunéré donne au mari la possibilité d'examiner les solutions de

rechange, tout comme les femmes qui apportent un second revenu ont pu le faire - une preuve tangible du fait que ce changement particulier des rôles de l'homme et de la femme est maintenant accepté, au moins dans ces circonstances.

À un centre d'aide aux chômeurs, certains pères sont venus avec leurs enfants; personne ne leur a prêté attention lorsqu'ils devaient changer les couches et les tout-petits ont reçu des crayons et des livres à colorier. Le centre offre à ces hommes le cadre social qu'ils trouvaient dans les tavernes à l'époque où ils avaient un emploi.

Les personnes interviewées ont entrepris d'autres activités qui les intéressent personnellement; par exemple, elles font du bénévolat, ont un passe-temps, lancent une petite entreprise, dénichent des aubaines, jardinent, élèvent des animaux, vont à la chasse ou à la pêche, réparent des objets ou aident des parents âgés. Certains déclarent que, lorsqu'ils n'ont pas le moral ou qu'un événement négatif survient, ils se rappellent comment ils sont arrivés à surmonter leurs crises par le passé. L'une des femmes, devenue orpheline alors qu'elle était toute jeune, n'avait été qu'un an à l'école. Lorsqu'elle aide ses enfants à faire leurs devoirs, cela lui rappelle qu'elle sait lire et écrire parce qu'elle est quasiment autodidacte. Comme elle le déclare, "si je peux faire cela, je peux faire n'importe quoi".

La plupart de ces personnes sont pleines de ressources. L'un des hommes, qui "se débrouille" en mécanique automobile, a aidé plusieurs amis à arranger leur auto. Le concierge de l'immeuble où il habite, ayant vu ce dont il était capable, lui a demandé de l'aider à effectuer quelques réparations au bâtiment et lui a laissé la responsabilité de ce dernier lorsqu'il est parti en vacances. Aussi la propriétaire, lorsqu'elle a augmenté les autres loyers, a-t-elle fait une exception dans son cas. Un autre a un potager et élève un cochon et des lapins. La femme qui est mère célibataire se vante de ne pas gaspiller une miette de nourriture.

La participation à des activités utiles et le renforcement positif qui en résulte ont conduit un certain nombre des personnes interviewées à envisager des solutions de rechange pour l'avenir. L'un des hommes, qui s'est servi de son indemnité de départ pour verser un acompte sur sa maison, est en train de la revendre en réalisant un coquet bénéfice et commence à s'intéresser à l'immobilier. Plusieurs ont transformé un passe-temps en petite entreprise: un homme fabrique des miroirs à partir de vieux cadres de fenêtres en bois, un autre sert

de guide à des chasseurs et fabrique du matériel de camping de sa propre conception, qu'il vend. Tous ont, à propos de leur avenir, un certain nombre d'idées qui ne sont ni grandioses ni irréalistes, mais ils ne se découragent pas et ne se résignent pas à une vie de pauvreté et de chômage. Certains ont amorcé le processus qui doit conduire à une décision, d'autres viennent tout juste de commencer.

Processus de changement

Le processus par lequel passent ces personnes est un processus de changement qui s'est amorcé au moment où elles ont pris conscience du fait qu'elles allaient perdre leur emploi (graphique I). Il commence par une période de désorientation où ces personnes combattent les effets émotifs de cette transformation dans leur vie et évaluent leur capacité de s'y adapter. Cette phase a été bien étudiée dans les recherches. La différence tient au fait que, pour les personnes adaptables étudiées ici, il ne s'agit que d'une phase, tandis que pour les autres cette situation peut perdurer. Les personnes non adaptables peuvent rester dans un état de désorientation parce qu'elles ne possèdent pas les aptitudes et les ressources voulues pour s'en sortir.

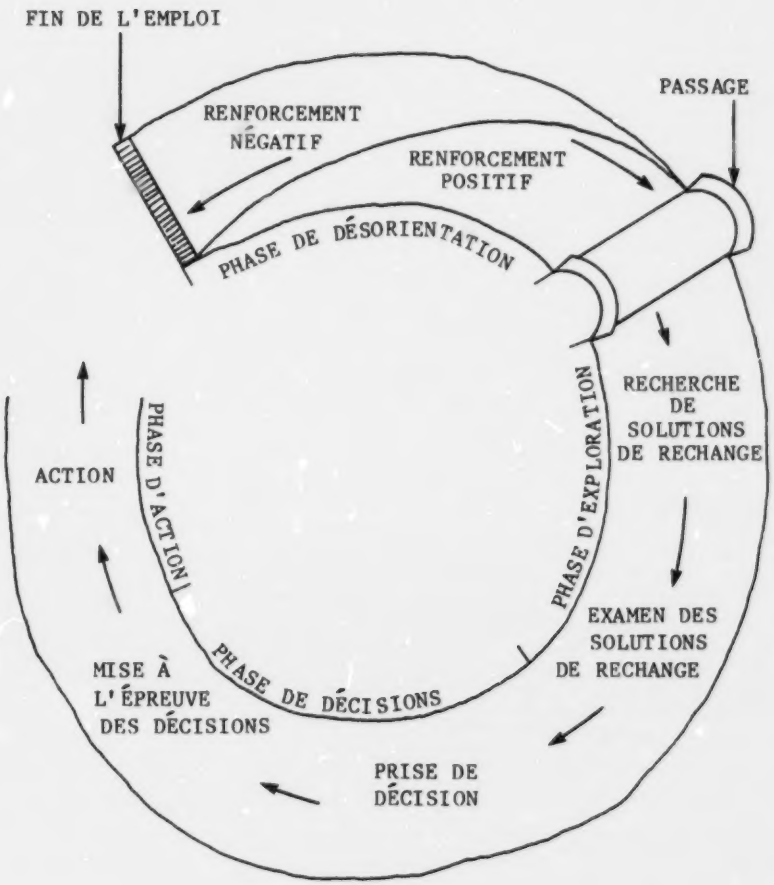
La phase suivante, celle que vivaient à mon avis nombre des personnes interviewées dans cette étude - l'examen et la mise à l'essai de solutions de rechange, le recueil de renseignements sur ces dernières, la recherche de solutions - est une phase d'exploration.

J'ai été extrêmement intéressée par le passage de la phase de désorientation à la phase d'exploration. Je compare cela à un fossé par-dessus lequel les personnes adaptables ont réussi à jeter un "pont", tandis que les personnes non adaptables risquent de ne jamais essayer de passer ou, peut-être, d'avoir des velléités mais de finir par rebrousser chemin.

Le "pont" me paraît être constitué par les façons que les personnes adaptables ont de mettre en pratique des comportements de renforcement positif (voir le graphique 2). Les participants à l'étude, non seulement ont cherché des expériences et des relations positives, mais ont évité délibérément celles qui étaient négatives. Elles sont restées loin de tous ceux qui les amenaient à avoir honte de leur situation, peu importe leurs bonnes intentions. Plusieurs ont mentionné des proches et des amis qui essayaient de les aider, mais ne faisaient qu'empirer les choses. Les personnes adaptables se tenaient loin des groupes dans lesquels elles auraient été les seuls chômeurs et ne fréquentaient plus les gens

FIGURE 1

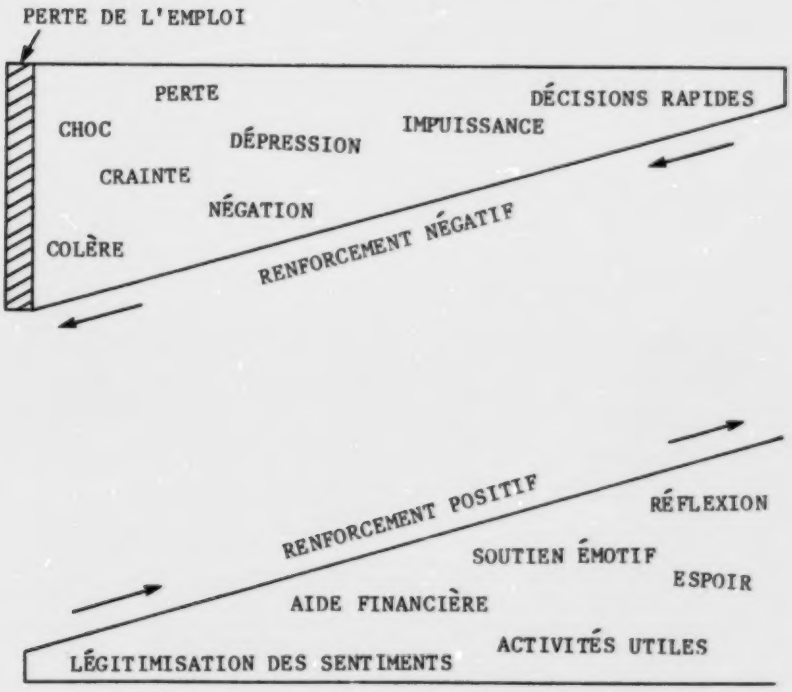
Processus de Changement



Adapté de Taylor (sans date).

FIGURE 2

Phase de Désorientation



Lisa Avedon (c)

qui avaient été des amis au travail et avaient gardé leur emploi dans la même entreprise. La plupart évitaient les Centres d'emploi du Canada parce qu'ils estimaient être mal traités par le personnel et qu'ils voyaient souvent d'autres chômeurs se faire adresser la parole de manière humiliante.

En examinant les entrevues effectuées dans le cadre de l'étude, j'ai décelé le profil suivant:

1) On observe au début une phase d'intenses sentimens négatifs et une baisse de l'estime qu'on a pour soi-même, des effets particulièrement marqués pendant la situation de choc, de négation et de crainte. La perte de leur emploi démonte tellement ces personnes qu'elles sont incapables d'envisager les options à leur disposition.

2) Suit une période de dépression, de sentiment d'impuissance et de manque de productivité. C'est à ce moment-là que les sujets se mettent peut-être à fumer et à boire beaucoup, à regarder la télévision pendant les heures, à dormir plus que d'habitude et à négliger les travaux nécessaires. Les relations sont tendues. Certains cherchent des solutions immédiates à leurs problèmes qui, bien souvent, créent encore plus de difficultés. L'estime qu'ils ont pour eux-mêmes est alors à son plus bas, et les mauvais traitements que ces personnes s'infligent et leur apathie font partie d'un comportement de renforcement négatif. Cette phase survient habituellement après la perte d'emploi, mais pas toujours.

3) Enfin, ces personnes redeviennent actives. Certaines commencent par les tâches ménagères qu'elles négligeaient jusque-là et consacrent plus de temps à leur famille. Certains ont alors la possibilité de participer à un programme d'orientation et s'y inscrivent. Ces personnes continuent de boire, de fumer et de regarder la télévision, mais moins que dans la phase précédente. Les interventions des conseillers servent à renforcer les sentiments positifs qu'elles éprouvent à leur sujet et qu'elle avaient négligés pendant la période de dépression. Les sujets commencent à chercher des renforcements positifs et à éviter les renforcements négatifs. Ils admettaient tous

avoir de mauvais jours, mais ils disposaient de moyens pour les surmonter: l'un dessinait, l'autre emmenait son enfant en promenade, une femme se mettait au tricot. Ils changeaient leurs stratégies d'emploi. On reproche à beaucoup de chômeurs de ralentir leurs activités de recherche d'un travail après un certain temps. J'ai constaté que cela s'appliquait aux personnes interviewées, mais qu'il s'agissait dans leur cas d'une stratégie positive. Elles arrêtaient de chercher n'importe quel emploi et commençaient à étudier des possibilités plus réalistes, en rapport avec leurs compétences, leur expérience et leurs prétentions salariales. Elles déclaraient réfléchir beaucoup et apprendre à mieux se connaître. Les sentiments négatifs se faisaient plus rares et de moins en moins rapprochés, tandis que les stratégies et les sentiments positifs prenaient le dessus, jusqu'au moment où ces personnes pouvaient passer à l'étape de l'étude des solutions et de la planification de leur avenir.

Quelques-uns des sujets pouvaient décrire cette expérience de "passage". L'un avait commencé à entreprendre toutes sortes d'activités en l'espace d'un an. Lorsqu'il avait terminé son programme d'orientation, il avait contribué à fonder une organisation de chômeurs qui avait débouché sur l'ouverture d'un centre d'aide; il avait un potager et élevait un cochon et des lapins afin d'économiser sur la nourriture; il essayait de trouver les chômeurs qui, à son avis, avaient besoin d'aide et leur servait de conseiller. Il décida ensuite de retourner au dessin, qu'il aimait pratiquer dans son enfance, mais il commença par se construire une table à dessin qu'il installa dans un coin de sa salle de séjour. Lorsque je l'ai interviewé, il envisageait de commencer à dessiner en couleur. Il y a environ deux mois, jugeant qu'il avait malmené son corps, il a arrêté de fumer, réduit sa consommation d'alcool et commencé à faire de l'exercice régulièrement. Il envisage maintenant un certain nombre de possibilités, notamment un programme de formation, et est aussi optimiste qu'on peut l'être dans les circonstances.

Role des conseillers pendant le processus de changement

La première phase du processus de changement est aussi la plus critique parce que c'est à ce moment-là que les clients établissent la structure de leurs stratégies

d'adaptation. Il est indispensable qu'ils comprennent les sentiments qu'ils éprouvent et les raisons qui les expliquent, de manière à légitimiser ces sentiments. Il faut absolument aussi que les conseillers comprennent la légitimité des sentiments des clients et reconnaissent qu'ils font partie de la dynamique de la première phase et ne constituent probablement pas des déficiences ou des problèmes chroniques. Les émotions susceptibles d'être ressenties ont été mentionnées à plusieurs reprises dans ce document, mais nous les examinerons ici dans le contexte des interventions possibles des conseillers.

Comme les gens réagissent différemment aux crises, il est difficile de préciser le moment auquel ces émotions surgissent. De plus, les circonstances qui entourent la perte d'un emploi peuvent influer sur les émotions que les gens ressentent collectivement aussi bien qu'individuellement. Par exemple, si une usine ferme sans avertissement, si des employés sont licenciés parce que leur travail est confié à l'extérieur ou qu'une usine ferme ses portes après un long conflit de travail, il est possible que les travailleurs touchés éprouvent un fort sentiment de colère.

En général, cependant, c'est un sentiment de choc qui est ressenti en premier, souvent suivi par le refus ou la négation. La négation peut atténuer le choc et dissiper la crainte. C'est une façon de garder son équilibre. La négation peut amener des travailleurs licenciés à espérer qu'un événement quelconque empêchera l'usine de fermer ou leur évitera le licenciement. Même après la perte de leur emploi, ils peuvent continuer de nier la situation en prenant des vacances qu'ils ne peuvent guère se payer ou en entreprenant des réparations dans leur maison sous le prétexte qu'ils n'ont jamais eu de mal à trouver d'emploi jusqu'ici et qu'ils méritent un peu de repos.

Aux yeux des conseillers qui ne comprennent pas le processus, ce comportement peut paraître analogue à celui des chômeurs chroniques. Il en va de même du comportement entraîné par la peur, la dépression, la confusion, le retrait et le sentiment d'impuissance.

Taylor (sans date) qualifie cette période de phase de "désorientation", c'est-à-dire de perte d'équilibre causée par un changement brutal dans la vie du sujet, auquel fait suite une période de stress, de vulnérabilité et de perturbation socio-émotive.

Il importe que les conseillers (1) aident leurs clients à prendre conscience du rapport qui existe entre leurs sentiments et ces comportements, (2) les aident à comprendre qu'il s'agit de réactions normales en cas de crise et de manifestations du stress qu'ils éprouvent,

(3) leur indiquent que cela fait partie d'un processus qu'ils peuvent traverser avec succès et (4) les soutiennent dans leurs tentatives de s'adapter à leurs sentiments.

Les parents et les amis proches devraient également être mis au courant parce qu'ils vivent peut-être en partie les mêmes sentiments et risquent d'être déconcertés et préoccupés par le comportement du travailleur déplacé.

Lorsqu'il existe des groupes de soutien des travailleurs déplacés ou des centres où ils peuvent se réunir, il faut les encourager à s'en servir. En l'abenece de ces groupes ou de ces centres, il serait utile d'en fonder. Servir de conseiller auprès d'autres travailleurs déplacés constitue une autre stratégie d'adaptation.

J'ai supposé jusqu'ici que la situation financière du sujet n'était pas désespérée au point où il avait à s'inquiéter pour se nourrir et se loger. Si cela se produisait, toutefois, une intervention immédiate s'imposerait et il faudrait venir sur le champ en aide au travailleur puisque cela signifierait que les pires craintes de ce dernier sont en train de se concrétiser; toutes les autres émotions risquent d'être avivées et risquent d'entraîner des problèmes et des comportements de violence, de consommation abusive, de dépression grave et d'isolement ou une combinaison de ces symptômes. Comme Maslow (1968) l'a souligné, les gens ne peuvent faire face à leurs besoins émotifs si la satisfaction de leurs besoins fondamentaux de survie est menacée.

Pour aider leurs clients à mettre en oeuvre une stratégie d'adaptation qui débouche sur un renforcement positif, les conseillers peuvent les aider à s'évaluer eux-mêmes. Un questionnaire ouvert est l'une des façons de commencer à établir une liste susceptible de déboucher sur une stratégie d'adaptation.

Quand je me sens seul, j'aime à ...
Quand je me sens déprimé, je peux me changer les idées en ...
Des gens de ma connaissance ont économisé en ...
Quand je n'ai pas le moral, la meilleure personne avec laquelle je puisse m'entretenir est ...
Si cette personne n'est pas là, je peux m'adresser à ...
Quand je suis vraiment déprimé, je peux me remonter en ...
Des gens de ma connaissance ont fait un peu d'argent en ...
Quant je suis en colère, je me calme en ...

Quand je me sens bien, j'aime à ...
Certaines des choses que j'aime faire avec ma famille sont ...
Une chose que j'ai toujours voulu faire sans en avoir le temps consiste à ...
J'aime vraiment ...
Je ne suis pas mauvais dans ...
Les gens qui me soutiennent vraiment sont ...
Certaines des choses que je faisais avec plaisir et que j'aimerais refaire sont ...
Les meilleures personnes auxquelles je puisse parler quand je me sens bien sont ...
J'ai toujours voulu essayer ...
J'ai la meilleure image de moi-même lorsque ...
Les autres me disent que ...
J'aime passer du temps avec ...
Quand je me sens bien, je devrais éviter de ...
Les personnes que je devrais éviter quand je me sens bien sont ...
Les gens que je devrais éviter lorsque je suis déprimé sont ...

On peut ensuite se servir des résultats de ce questionnaire pour établir une liste comprenant des stratégies de renforcement positif et permettant d'éviter le renforcement négatif. La liste peut comprendre des choses du genre:

Ce qu'il faut faire quand j'ai eu une mauvaise journée
À qui parler lorsque j'ai eu une mauvaise journée
Ce qu'il faut faire quand j'ai eu une bonne journée
À qui parler quand j'ai eu une bonne journée
Ce qu'il faut éviter quand j'ai eu une bonne journée
Les gens à éviter quand j'ai eu une bonne journée
Les choses à ne pas faire quand j'ai eu une mauvaise journée
Les gens à éviter quand j'ai eu une mauvaise journée.

L'objectif est d'aider les clients à compléter leur arsenal de moyens d'adaptation positive et à comprendre les situations qui ont des effets négatifs sur elles, ainsi qu'à s'y adapter. Un autre objectif consiste à définir les clients à risque parce qu'ils disposent d'un nombre réduit de stratégies d'adaptation et n'ont guère de soutien personnel. Il se peut que ces clients aient besoin d'une aide beaucoup plus active.

Certains clients peuvent avoir besoin d'aide pour prendre connaissance de leurs réactions émotives à des situations négatives. Par exemple, un sentiment subit de dépression risque de ne pas être rattaché à la personne qui, plusieurs heures plus tôt, vous a demandé si vous aviez déjà trouvé un emploi. De même, comme certaines situations à effet négatif sont inévitables, les clients doivent apprendre à y faire face lorsqu'elles se produisent. Le rejet d'une demande d'emploi peut être très déprimant et ne devrait pas être affronté dans la solitude. Il faudrait encourager les clients à communiquer avec ceux qui les soutiennent. Il est encore mieux d'avoir de la compagnie.

Beaucoup de gens, en particulier les hommes qui se vantent d'être indépendants, peuvent ne pas accepter ce besoin de soutien émotif. Dans ce cas, des pairs servant de conseillers peuvent se révéler utiles en jouant le rôle de modèle, tout en leur apportant un soutien.

Le travail joue un rôle de premier plan dans notre vie: il influe sur la manière dont nous nous identifions, nos amis, nos ressources financières, l'organisation de notre temps, notre sentiment d'utilité, etc. Il paraît donc évident qu'il faut beaucoup de renforcement positif pour remplacer tout ce que l'on perd en même temps que son emploi.

Malgré le taux élevé de chômage et les articles publiés à l'occasion dans la presse sur la situation difficile des chômeurs, il est encore mal vu d'être en chômage. Il se trouve toujours quelqu'un pour dire que, si les chômeurs y mettaient un peu plus d'énergie, ils en trouveraient, du travail. Ces éléments sociétaux de renforcement négatif accroissent le sentiment de déviance entraîné à la fois par l'absence d'emploi et les efforts déployés pour s'adapter de manière positive en trouvant des occupations de rechange et d'autres façons de gagner de l'argent.

À mesure que les travailleurs déplacés étoffent leur panoplie de techniques positives d'adaptation et leur capacité d'éviter les situations négatives, ils commencent à se rapprocher de la fin de la première phase. Certaines mettent du temps à passer de la première à la deuxième phase, obligés qu'ils sont de surmonter et de maîtriser à nouveau diverses anxiétés. D'autres effectuent un "bond" en s'affirmant consciemment par l'arrêt de l'un ou de plusieurs des comportements ou activités qu'ils jugent négatifs et la mise en oeuvre de comportements et d'activités considérés comme positifs. Une autre façon d'envisager la transition est d'y voir une accession à la prise en charge de son propre destin. Il s'agit d'abord d'inventorier les aspects de sa vie sur

lesquels on exerce un pouvoir ou qui échappent à notre volonté, en les acceptant dans le dernier cas et en prenant en charge les aspects que l'on peut modifier. Ceux qui sont passés à la deuxième phase se distinguent par la manière dont ils essaient de s'adapter à l'avenir - les genres de solutions de rechange qu'ils examinent et leur disposition à en apprendre autant qu'ils le peuvent à leur propre sujet pour pouvoir décider de manière réaliste des plans d'action qui leur conviennent le mieux.

Comment s'insère la recherche d'un emploi? Dans les localités où il existe si peu d'emplois vacants qu'il suffit d'une journée pour avoir une entrevue avec tous les employeurs en puissance, il serait absurde d'encourager un chômeur à consacrer beaucoup de temps et d'énergie à une recherche sous cette forme.

Même quand des emplois sont disponibles, les conseillers devraient inviter les clients à mener leurs recherches convenablement et s'assurer qu'ils maîtrisent suffisamment les techniques de recherche d'un emploi. Les travailleurs déplacés sont trop souvent poussés à postuler des emplois qu'ils ont peu de chances d'obtenir ou qui ne leur conviennent pas. Lorsque les clients se trouvent dans la première phase du processus, ces pressions sont perçues comme des renforcements négatifs, qui sont amplifiés en cas d'échec des démarches. Ceux qui sont passés à la deuxième phase résistent mieux aux pressions. Ils ont également commencé à étudier des solutions de rechange; ils peuvent juger de quelle manière un emploi possible s'intègre à leurs plans.

Clients "à risque"

On me demande souvent s'il est possible de détecter les personnes qui peuvent avoir besoin d'une aide beaucoup plus poussée pour s'adapter.

Si nous examinons les facteurs qui influent sur le vécu du chômage (voir le tableau 2), nous constatons que les éléments susceptibles d'avoir l'effet le plus marqué en combinaison avec plusieurs autres peuvent causer un stress tellement fort qu'ils "paralysent" le sujet.

Par exemple, si une personne est sans le sou, ne dispose d'aucun soutien affectif, est en chômage depuis longtemps et n'entrevoit aucune possibilité d'avenir, le vécu du chômage a certainement des effets très marqués. Les personnes présentant les plus grands risques sont celles qui ont le moins de chances de trouver un travail suffisamment rémunéré pour leur permettre de vivre et qui éprouvent d'autres difficultés. Une aide ponctuelle est nécessaire aux personnes qui risquent le plus de ne pas pouvoir s'adapter.

TABLEAU 2

Facteurs Influant sur le Vécu du Chômage

Soutien financier
Soutien affectif
Sentiment de culpabilité
Durée du chômage
Existence d'options
Niveau de scolarité et de compétence
Responsabilités familiales
Conception de soi-même
Emploi du temps libre
Expériences antérieures de transition
État de santé

Lisa Avedon (c)

TABLEAU 3

Personnes à Risque

Personnes qui:

- ont un faible niveau de scolarité
- ne parlent pas l'anglais
- possèdent peu de compétences "vendables"
- sont du sexe féminin
- sont des hommes de plus de 50 ans
- dirigent une famille comptant plusieurs personnes à charge
- ont un conjoint qui ne travaille pas à l'extérieur
- ne se sont jamais trouvés en chômage auparavant
- ont un soutien financier insuffisant
- ont un soutien affectif insuffisant
- n'ont pas d'activités productives
- sont naïfs et ne savent pas comment faire affaire avec une bureaucratie
- ont déjà des problèmes de santé.

Conclusion

En conclusion, il était beaucoup plus facile d'être conseiller à l'époque où les emplois disponibles ne manquaient pas. Nous devons nous demander aujourd'hui comment conseiller les gens des localités où les possibilités d'emploi sont moins nombreuses que les personnes à la recherche d'un travail, les travailleurs qui ont acquis leur expérience professionnelle dans des secteurs qui sont en déclin ou en voie d'automatisation et dont les compétences ne sont pas transférables, ainsi que les gens confrontés à des possibilités d'emploi mal rémunérées, offrant peu d'avantages et probablement sans avenir.

Il y a quelque temps, nous étions confrontés à un problème du même genre lorsque des femmes voulaient revenir sur le marché du travail après avoir passé plusieurs années à la maison, à s'occuper de leur famille. Leurs besoins différaient de ceux de clients comme les jeunes qui amorçaient une carrière, et ne ressemblaient pas non plus à ceux des travailleurs qui avaient besoin d'une réadaptation. Nous possédons aujourd'hui et continuons d'élaborer toute une gamme de modèles susceptibles d'être mis en oeuvre pour offrir des programmes, des renseignements et d'autres services utiles aux femmes provenant de milieux très divers. Il est temps que nous commencions à acquérir des connaissances qui nous aideront à conseiller efficacement les hommes et les femmes d'âge mûr qui, alors qu'ils réussissaient bien dans leur travail, sont confrontés à un chômage involontaire.

Par le passé, les adultes qui avaient besoin de services d'orientation professionnelle présentaient un problème ou une déficience d'un genre quelconque, qu'il convenait de corriger. Le rôle du conseiller était alors d'aider les clients à prendre conscience de leurs problèmes, à les prendre en charge, à trouver des moyens de modifier leur comportement destructeur et à acquérir les compétences nécessaires à l'obtention et au maintien d'un poste. Comme nous ne disposons d'aucune base pour conseiller les travailleurs dont l'emploi disparaît, nous avons tendance à leur offire les mêmes services qu'à nos clients adultes de type habituel. À mon avis, les résultats sont aussi négatifs pour cette nouvelle catégorie de clientèle qu'ils l'étaient pour les femmes revenant sur le marché du travail.

Si nous voulons aider efficacement les travailleurs déplacés, nous devons (1) les aider à comprendre le processus de changement qu'ils traversent, la dynamique émotive de ce processus et le genre d'aide dont ils ont

besoin à chaque phase, et (2) développer nos propres compétences, s'agissant de fournir un renforcement positif et un soutien émotif aux travailleurs déplacés, en faisant ressortir leurs compétences, en les encourageant à mettre au point des stratégies d'adaptation et en minimisant leurs lacunes.

BIBLIOGRAPHIE

Admas J.E. et E. Lindemann, "Coping with long-term disability", dans G.V. Coelho, D.A. Hamburg et J.E. Adams (s.l.d.), Coping and Adaptation, New York, Basic Books, 1974.

Caplan G., Principles of Preventative Psychiatry, New York, Basic Books, 1964.

Komarovsky M., The Unemployed Man and his Family, New York, Octagon Books, 1940.

Lazarus R.S., "The stress and coping paradigm", dans L.A. Bond et J.C. Rosen (s.l.d.), Competence and Coping during Adulthood, Hanover (N.H.), University Press of New England, 1980.

Mechanic D., "Social Structure and personal adaptation: some neglected dimensions", dans G.V. Coelho, D.A. Hamburg et J.E. Adams (s.l.d.), Coping and Adaptation, New York, Basic Books, 1974.

Pilgrim Trust, Men Without Work, Cambridge Univ. Press, 1938.

Taylor Marilyn et James, Gavin, Preliminary Report No. 1: An Examination of Industrial and Community Adaptation to Atlantic Fishing Industry Reductions Using the "Taylor Model", Montréal, Université Concordia, sans date.

White R.W., "Strategies of adaptation: an attempt at system description", dans G.V. Coelho, D.A. Hamburg et J.E. Adams (s.l.d.), Coping and Adaptation, New York, Basic Books, 1974.

LA CONSULTATION AUPRES DES CLIENTS DEPRESSIFS

Denton C. Buchanan
Centre régional de réadaptation de
l'hôpital Royal Ottawa

Dans cet exposé, nous allons examiner la dépression du point de vue du conseiller professionnel, pour qui elle constitue une question importante car elle est à la fois une conséquence des problèmes d'emploi et de chômage et une façon de les dissimuler. On ne sait exactement quelle est l'incidence de cette maladie dans la population canadienne, mais de nombreuses statistiques et estimations indiquent clairement l'ampleur du problème. Selon une étude effectuée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en 1983, chaque année, 100 millions de personnes présentent des symptômes évidents de dépression. Malheuresement, seulement une personne déprimée sur cinq reçoit des traitements et une sur cinquante est hospitalisée. Au "United States National Insitute of Mental Health" on estime qu'aux États-Unis seulement, les dépressions coûtent 100 milliards de dollars par année en traitement et en perte de productivité. Statistique Canada indique qu'en 1983, le taux de suicide au Canada était de 15,1 pour cent mille habitants, comparé à 12,4 pour cent mille aux États-Unis. Le professeur Brenner de l'uniersité John Hopkins a déclaré lors de la conférence à l'université York en 1983 qu'une augmentation de 1 % du taux de chômage entraînait une augmentation de 2 % des décès par maladies cardiaques, de 4 % ou 5 % des suicides de homicides et entre 5 et 6 % des hospitalisations pour des problèmes psychiatriques, ce qui rend la question encore plus pertinente aux yeux des conseillers professionnels.

Nous espérons que les suggestions contenues dans notre exposé seront utiles aux conseillers dans leur travail auprès des clients. La première partie traite de l'identification de la dépression, des raisons pour lesquelles il n'est pas aussi facile que l'on croit de la diagnostiquer, et nous y décrivons cinq groupes de symptômes qui aident à la reconnaître. Dans le deuxième partie, nous décrivons trois méthodes théoriques pour le traitement de la dépression. Nous avons retenu ces approches cliniques parce qu'elles ont été conçues à dessein pour être courtes, axées vers le problème et qu'elles s'appliquent à la majorité des clients dépressifs que recontrent les conseillers professionnels.

Le diagnostic

L'on pourrait croire que la dépression est facile à reconnaître. Nous nous représentons tous la personne comme triste, seule, nécessitant de l'aide et de la sympathie. Cette imagene reflète qu'une partie de la réalité. En fait, selon des études américaines, 75 % des dépressions passent inaperçues. Dans 20 % à 25 % des cas, même les médecins, qui ont l'habitude de diagnostiquer la dépression, ne détectent pas sa présence.

Ce fort pourcentage de dépressions non identifiées s'explique par trois raisons principales. La première a trait au client lui-même: beaucoup d'individus dissimulent leur état en adoptant une attitude positive et forte et en minimisant leur problèmes auprès de leur entourage. Ils croient qu'une dépression est un signe de faiblesse psychologique et ont du mal à admettre leurs difficultés. C'est ce qu'on appelle une "dépression masquée".

La deuxième raison provient de la confusion créée par le classement et le garçon que les spécialistes de la santé mentale emploient selon leur allégeance théorique. Ils utilisent un vocabulaire différent pour décrire les mêmes phénomènes cliniques, ce qui laisse croire à l'étudiant qu'il est en présence d'éléments distincts. Par exemple, un spécialiste peut utiliser le terme "dépression réactionnelle" pour décrire un état psychologique qui fait suite à une circonstance ou à un événement. Un autre emploiera les mots "affliction" ou "mélancolie" pour décrire une réaction plus naturelle ou "normale" au même événement. Traditionnellement "affliction" et "mélancolie" réfèrent aux réactions émotives suivant le décès d'une personne aimée. Mais, techniquement, il s'agit d'un exemple spécifique d'une vaste catégorie intitulée "dépression réactionnelle".

Notre liste comprend d'autres dichotomies, par exemple l'opposition entre la dépression unipolaire et la bipolaire. Il s'agit de la distinction établie entre l'individu dont l'état d'esprit varie de normal à dépressif (unipolaire) et celui qui passe de l'état normal à l'état dépressif, puis de nouveau à l'état normal pour enfin tomber dans un état maniaque dépressif profond (bipolaire). Il existe également une distinction entre la dépression réactionnelle et la dépression endogène. La nature de cette dernière semble être d'ordre biologique et inhérente à l'individu qui, par conséquent, est chroniquement dépressif ou traverse de nombreux épisodes de dépression. Contrairement à la dépression réactionnelle, il n'y a aucune cause extérieure apparente expliquant la dépression endogène.

On distingue également la dépression névrotique, qui peut être réactionnelle ou endogène, de la dépression psychotique qui, comme son nom l'indique, s'accompagne de symptômes d'ordre psychotique, par exemple d'hallucinations ou de fantasmes. Certains cliniciens classent les dépressions selon des caractéristiques génétiques apparentes. Ainsi, "purement génétique" désigne les cas avec des antécédents familiaux de dépression, par opposition à "non génétique", où il n'y a aucune prédisposition génétique évidente.

Pour ajouter à la dichotomie (et peut-être à la confusion), on fait une distinction entre une dépression primaire et un dépression secondaire. La dépression primaire découle de problèmes essentiellement psychologiques et constitue le problème principal de l'individu, tandis que la dépression secondaire est une conséquence ou un symptôme d'un autre problème, habituellement une maladie physique. Les médicaments contre l'hypertension causent parfois une dépression secondaire.

La troisième raison a trait à notre méconnaissance du concept de la dépression. Il ne s'agit pas d'un désordre unique mais d'un syndrome, d'un ensemble de signes ou de symptômes. Plutôt qu'une simple manifestation de tristese, il s'agit d'un ensemble hétérogène de groupes de symptômes attribuables à des causes diverses. De plus, la gravité de la dépression varie dans le temps pour un même individu, ce qui fait qu'elle n'est pas nécessairement toujours décelable chaque fois que l'on rencontre un client. Tout le monde a ses "mauvaises journées" et il est facile d'attribuer une manifestation brève de symptômes de dépression à une situation isolée. De plus, la gravité de la dépression varie d'un individu à l'autre et, de ce fait, le tableau clinique de la dépression n'est pas le même pour chacun.

Sumptômes

On peut identifier la dépression grâce à un cadre conceptuel heuristique composé de cinq principaux groupes de symptômes dont le premier est l'affect. Ce groupe englobe les symptômes liés à l'image que nous nous faisons de la dépression, c'est-à-dire un état de tristesse. Le client se sent inutile, démuni, il a très peu d'estime de soi et se sent impuissant à se défendre. La colère ses un sentiment qui accompagne souvent la dépression. Un client peut ressentir de la colère envers lui-même et est incapacités ou envers son entourage, et même blâmer ses meilleurs amis pour ce qui lui arrive.

Le second groupe comprend les problèmes somatiques. Un client dépressif est tellement pris par sa situation et ses ennuis qu'il tend à considérer sa condition physique comme inadéquate et déficiente. Il prêt donc attention à tous les maux et douleurs et autres symptômes internes, qu'il considère comme autant de preuves de sa déficience physique. Les clients dont les premiers symptômes sont d'ordre somatique consultent généralement leur médecin de famille. Les symptômes habituels vont du mal de tête ou des douleurs musculaires ou articulatoires à la nausée, aux étourdissements, à une faiblesse générale ou à des problèmes de sommeil. On appelle ces symptômes des "équivalents dépressifs" car ils reproduisent la vraie maladie.

Le troisième groupe de symptômes est d'ordre cognitif. Le symptômes se présentent sous forme de problèmes de la pensée, particulièrement de la mémoire. Il s'agit en fait d'un manque d'attention. Les individus qui présentent ce genre de symptômes sont tellement préoccupés par leur état dépressif qu'ils ne prêtent tout simplement pas attention à ce qui se passe autour d'eux. Ils n'oublient pas vraiment les messages, les rendez-vous, ce qu'ils doivent acheter, ils n'ont simplement pas enregistré l'information. Ces "erreurs mentales" sont à leurs yeux une autre preuve de leur incapacité et les convainc, ainsi que leur entourage, qu'ils souffrent de problèmes neurologiques. Il n'est pas rare qu'ils soient atteints de crises de démence. L'individu non dépressif qui a de nombreuses préoccupations tend lui aussi à être distrait. Il est toutefois parfaitement conscient de la source de ses problèmes, tandis que l'individu dépressif considère les symptômes comme des preuves de son insuffisance.

Les symptômes de comportement constituent le quatrième groupe. Le plus courant est la lenteur des mouvements. L'individu réagit et se déplace lentement et il semble apathique. Si le symptôme s'aggrave, on l'appelle retard psychomoteur. Toutefois, on peut se trouver devant le problème contraire. Les gens dépressifs sont parfois agités, ne tiennent pas en place, se tordent les mains et semblent pressés. Si on les observe pendant un certain temps, il devient évident que ce comportement n'est pas motivé. Leur agitation n'a pas de but.

Le cinquième groupe de symptômes concerne la qualité des relations sociales. Les persones dépressives vivent en retrait de la société, ils se terrent chez eux. Ils ne se présentent pas aux rendez-vous et au travail et prennent toute une série de moyens pour éviter les contacts sociaux normaux. S'ils vivent seuls, ils

peuvent se comporter de cette manière pendant de longues périodes. Mais, encore une fois, le contraire peut se produire. Beaucoup de personnes dépressives augmentent leurs contacts sociaux et se rendent indésirables en se présentant à des rendez-vous fictifs et en importunant leurs proches. Ils vont jusqu'à offrir des présents qu'on pourrait interpréter comme des moyens de gagner l'affection et l'appui des autres. Ils ont besoin que leur entourage les approuve, les encourage et leur confirme leur valeur. Ils sont tout simplement incapables d'apprécier eux-mêmes leur propre valeur.

Bien sûr, les personnes dépressives présentent habituellement une combinaison des différents groupes de symptômes. Par exemple, ils peuvent présenter d'importants symptômes affectifs accompagnés de symptômes somatiques et sociaux mineurs, mais aucun symptôme cognitif ou de comportement. La combinaison sera différente pour d'autres individus. Il est tres fréquent de rencontrer plus d'un groupe de symptômes et très rare de n'en rencontrer qu'un seul. Afin de diagnostiquer la dépression, il faut savoir identifier les différentes combinaisons et, par conséquent, des tableaux cliniques très différents.

En plus des cinq groupes de symptômes, il faut se représenter la dépression comme un ensemble complexe de signes et de symptômes qui surgissent à la suite d'une perte quelconque. On conçoit aisément que la dépression réactionnelle d'affliction est une conséquence naturelle de la perte d'un être cher, mais les pertes peuvent prendre plusieurs formes. Certaines sont très tangibles, par exemple le décès du conjoint, la perte d'un emploi, l'amputation d'un membre, etc. Les pertes sont aussi intangibles et psychologiques. L'effrondement des rêves et des espoirs, des possibilités d'avenir, même de pensées secrètes et de fantasmes peut causer une dépresion sans que l'entourage n'en soupçonne la cause. La jeune femme qui aimerait fréquenter un homme très populaire au bureau et qui apprend qu'il en fréquente déjà une autre peut devenir très dépressive, même si personne n'est au courant de ses espoirs.

Un autre aspect de la dépression qui aide à son identification est le fait que la personne dépressive dévelope le désir fondamental de s'autopunir. En ce sens, le suicide constitue le dernier degré d'autopunition. Mais avant d'en venir à cette extrémité, l'individu dépressif adoptera des comportements d'autopunition plus ou moins subtils. Il posera des gestes d'auto-destruction qui lui vaudront sa mise à pied ou des réprimandes. En exprimant sa colère, il s'aliénera ses amis et sa famille. Il se négligera, aura

l'air de plus en plus apathique et débraillé. Ce comportement s'explique par le sentiment de culpabilité qu'éprouve la personne dépressive et le besoin qu'elle ressent d'être punie. Il est comparable à celui d'un enfant qui veut recevoir une fessée pour se sentir pardonné.

Le suicide

Le suicide est malheureusement l'une des conséquences possibles de la dépression et il vaut la peine que nous nous y attardions. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il semble exister une corrélation entre le nombre de suicides et le taux de chômage d'un pays. D'ailleurs, les États-Unis ont enregistré le plus fort taux de suicide en 1932, à l'époque de la Dépression. Il est plausible que le taux de chômage de l'époque, combiné à un avenir plutôt sombre, ait mené les gens au suicide. Les conseillers en emploi sont peut-être les premiers à qui la personne comunique ses pensées suicidaires, bien que nous ne disposions d'aucune donnée à ce sujet.

Dans une situation où il y a risque de suicide, c'est l'incertitude qui règne. On ne peut être certain de l'imminence du suicide, c'est une question de jugement. Il faut donc faire preuve de circonspection. De plus, il n'est pas toujours facile de détecter les situations où il y a risque, car le suicide n'est pas un syndrome isolé. Il est attribuable à une variété de causes et de circonstances, mais il se produit généralement pendant une période de crise et de bouleversement. Les comportements qui révèlent d'importants changements constituent un signal d'alarme. Les changements subits de comportement, par exemple des périodes où le sujet ne s'alimente pas, ne dort pas et où il manifeste peu d'intérêt dans la vie sont des signes d'intentions suicidaires. En général, les personnes suicidaires manifestent leurs intentions par leur comportement significatif ou par leurs paroles, bien que ces manifestations soient parfois subtiles. Cette subtilité est un signe de l'ambivalence face au geste. Les clients suicidaires sont rarement convaincus que la mort est la meilleure solution à leurs problèmes sinon, ils n'hésiteraient pas. En fait, le désespoir les pousse à envisager la mort comme une possibilité dont ils étudient la faisabilité. Ils commencent à parler de la mort, de leurs amis et parents décédés ou de ce que serait le monde sans eux. Ils manipulent des couteaux, des ciseaux, passent de long moments debout, à regarder par une fenêtre, l'air préoccupé, ils visitent des

cimetières, etc... Quelquefois, ils donnent leurs effets personnels, comme s'ils exécutaient leur propre testament.

On ne devrait pas hésiter à soulever la question si l'on détecte quelque indice chez une personne. Le fait de demander si elle a l'intention d'attenter à ses jours ne la pousse pas à le faire. En fait, elle en ressentira fort problablement du soulagement, car il lui sera permis d'exprimer ses craintes. Une discussion directe, immédiate et franche est la meilleure technique. Tout en montrant de la bienvaillance et de la sympathie, il faut tenter d'en savoir plus long sur les desseins du client, sur les armes et les médicaments auxquels il songe, afin de savoir si ses projets sont bien définis.

L'objection la plus fréquente qu'ont les clients à consulter un spécialiste est qu'ils jugent la démarche inutile. Souvent, ils ont subi des traitements par le passé et leur état actuel de désespoir ne leur laisse entrevoir aucune amélioration. Il faudra peut-être montrer beaucoup d'énergie pour les aider. Il n'est pas rare qu'un membre de notre personnel doive mettre un patient dans un taxi et l'accompagner jusqu'au service d'urgence d'un hôpital psychiatrique pour le protéger contre lui-même.

Les spécialistes de l'emploi sont confrontés au problème du suicide plus souvent qu'on ne le reconnaît. Le suicide est la dixième cause la plus importante de décès aux États-Unis et, au centre d'aide d'Ottawa, le nombre d'appels de personnes menaçant de se suicider a doublé entre 1983 et 1985. Le chômage est une cause importante de dépression et l'incapacité du client à surmonter sa dépression peut le mener au suicide.

Le traitement de la dépression

Puisque la dépression constitue un ensemble hétérogène de désordres attribuables à des causes multiples et que les symptômes se partagent en cinq groupes distincts, il est important que le conseiller dispose de différentes méthodes d'intervention pour le traitement. Je crois qu'il n'existe pas de traitement unique pour tous les types de dépression. Par conséquent, il incombe au conseiller de choisir parmi les nombreuses méthodes celle qui convient le mieux à chaque client.

Nous allons présenter trois méthodes théoriques de traitement de la dépression. Chacune met l'accent sur un groupe de symptômes. La thérapie du comportement s'attache au comportement du client dépressif. La psychothérapie dynamique met l'accent sur le sentiments,

l'humeur et l'affectivité de l'individu. La thérapie cognitive s'attarde au mode cognitif interne et au schéma de pensée de la personne dépressive. Toutes ces méthodes procèdent d'une orientation théorique particulière, mais leur application clinique met en jeu des éléments combinés de toutes les écoles de pensée. Il s'agit donc de mettre plus ou moins l'accent sur une méthode plutôt que d'en choisir une et d'exclure les autres.

La thérapie du comportement

Des trois méthodes exposées, la thérapie du comportement est celle qui s'attarde le moins à la cause de la dépression. Elle vise à produire des changements du comportement nécessaires à l'amélioration de l'état dépressif. Cette méthode englobe trois modèles de comportement:

Le modèle des activités agréables

Dans le cadre de ce modèle, on attribue la dépression à une diminution prolongée du renforcement positif qu'une personne reçoit de son entourage. C'est l'un des fondements du behaviorisme que les renforcements positifs et négatifs modèlent l'individu. C'est ce que l'on appelle la loi de l'effet. La récompense peut être positive ou négative et ainsi procurer du plaisir ou un malaise. Par conséquent, si le nombre d'événements valorisants auxquels participe une personne quotidiennement diminue, le comportement motivé par ces récompenses déclinera et l'insatisfaction augmentera proprotionnellement. Qui dit insatisfaction prolongée dit dépression.

Les behavioristes croient qu'il y a trois raisons principales expliquant un faible taux de renforcement positif et, par conséquent, un taux élevé de punitions. Premièrement, la disponibilité des agents de renforcement positif dans l'entourage d'une personne peut diminuer. Deuxièmement, la personne peut être inapte à s'entourer des agents de renforcement disponibles ou à faire face aux situations adverses. Troisièmement, il peut se produire un changement de la force du renforcement.

Donc, à partir du modèle des activités agréables, la méthode logique de traitement consiste à augmenter le nombre d'agents de renforcement positif ou d'événements agréables dans l'environnement d'un individu. De nombreuses études ont été effectuées afin de vérifier cette hypothèse et les résultats varient. Il semble que le traitement de la dépression exige plus que la simple augmentation de la fréquence des événements agréables.

Pour les besoins de notre exposé, nous allons tirer deux leçons de ces études. L'une des difficultés que les études ont mis en lumière est la détermination de ce que les personnes dépressives considéraient comme un événement agréable. Une disposition dépressive altère des éléments positifs et en modifie les rapports avec un individu. Souvent, l'événement agréable a peu de relation avec la perception qu'a le client du problème. Par exemple, si c'est son emploi qui le rend dépressif, une séance de cinéma ne sera pas considérée comme positive et en fait, elle pourra être perçue comme négative car elle empêche l'individu de consacrer son temps à la solution du problème. Dans une situation normale, une soirée au cinéma serait un élément positif, mais dans la situation actuelle, elle n'est pas pertinente. Le conseiller doit donc mettre beaucoup de soin à suggérer au client quelles activités augmenter.

De même, plusieurs études ne tiennent pas compte de ce que l'on appelle la "zone de confort social." L'un des fondements de la théorie du renforcement est que la valeur de la récompense est proportionnelle à la fréquence de l'activité. Toutefois, particulièrement dans le traitement de la dépression, on s'est aperçu que cette relation n'est pas simple. Il semble exister un seuil de tolérance aux expérience positives. On peut lentement repousser ce seuil avec le temps, mais à petite doses. Trop de plaisir produit apparemment un choc culturel et, par conséquent, du mécontentement. Une sortie par semaine peut être agréable tandis que cinq auront un effet nocif.

Le modèle d'interaction sociale

Ce modèle behavioriste procède de la croyance que la dépression est fonction de la quantité et de la qualité des interactions sociales. L'individu tire son estime de soi d'autres individus, dans un cadre social donné. La dépression est le résultat de relations interpersonnelles désagréables. L'individu tend à éviter les rencontres sociales parce qu'il s'estime maladroit ou incapable d'établir une communication. Les thérapistes du comportement défenseurs de l'école de l'interaction sociale préconisent d'inculquer au client des aptitudes favorisant la souplesse dans les relations sociales, ce qui lui permettra d'agir efficacement dans un cadre social. Il semble évident que les aptitudes en société sont étroitement liées à la dépression. De nombreuses études ont démontré que l'amélioration des activités sociales réduit l'état dépressif. Par exemple, les individus qui se relèvent d'un dépression mais qui n'ont

aucune activité sociale tendent à rechuter, tandis que ceux qui ont des activités sociales sont moins enclins à la rechute.

Il apparaît donc que l'école behavioriste a connu une évolution depuis l'adhésion inconditionnelle aux principes du renforcement jusqu'à l'acquisition d'aptitudes en société. Les behavioristes estiment maintenant que le traitement efficace de la dépression met en jeu plusieurs éléments et ils adoptent des programmes qu'on pourrait appeler "thérapies du comportement à éléments multiples".

Modèle à éléments multiples

La méthode d'apprentissage social Lewinsohn est l'une des thérapies à éléments multiples les plus efficaces. Nous n'en parlerons que brièvement car elle a déjà été décrite lors du congrès national de l'an dernier (Flynn, Buchanan et Toulouse, 1985). En tant que théoricien behavioriste, Lewinsohn a fondé son modèle sur l'hypothèse que la dépression n'est pas le résultat de conflits intérieurs mais plutôt de réactions d'inadaptation à une diminution des événements agréables et à une augmentation des interactions avec des personnes ou dans un environnement désagréables. Dans un cadre psycho-éducatif, on enseigne aux clients des stratégies efficaces pour accroître leurs aptitudes sociales et modifier leur comportement, ce qui augmente les conséquences agréables. Les clients apprennent des techniques d'auto-observation grâce auxquelles ils sont conscients de leur comportement et des récompenses qui s'ensuivent. On utilise le modèle "antécédent-comportement-conséquence" et un système de consignation des données de telle façon que le client puisse observer son propre comportement. En conservant des données sur leur comportement, sur ce qui en a résulté (conséquence) et sur ce qui l'a précédé (antécédent), les clients voient de quelle façon ils interagissent dans leur environnement.

Ils acquièrent une série d'aptitudes sociales qui les aident dans leurs interactions. On aborde des sujets tels la gestion du temps, l'apprentissage de l'affirmation de soi, les aptitudes de comportement particulières telles les techniques d'interview et l'établissement d'objectifs. Le troisième élément du cours vise l'acquisition de la capacité à faire face. Il y est question de gestion du stress et de techniques de relaxation musculaire, et on y inclut des aptitudes cognitives afin d'accroître la capacité de l'individu à combattre la dépression.

En termes essentiellement behavioristes, l'élément principal de cette méthode est l'acquisition de techniques d'auto-observation, y compris la consignation des données, l'établissement d'objectifs et la planification. Notre propre expérience de la méthode d'apprentissage social est très encourageante (voir Flynn, Buchanan et Toulouse, 1985) et les données de Lewinsohn sont certainement très positives.

La psychothérapie dynamique courte

La psychothérapie dynamique courte met l'accent sur les sentiments du client, sur ses conflits intérieurs et sur sa détresse émotionnelle. Parce qu'elle s'attache davantage à la cause de la dépression que ne le font les thérapies de comportement et cognitive, elle s'attarde sur les pertes auxquelles le client réagit. Toutefois, à l'encontre des psychothérapies à long terme plus traditionnelles, on ne tente pas d'intervenir sur la personnalité fondamentale du client ou sur son développement au cours des ans. On observe les mécanismes fondamentaux de défense sans toutefois tenter de les modifier. Les questions sont toutes actuelles. On s'intéresse à l'aspect ponctuel des événements et surtout aux relations qui sont en jeu au cours de l'épisode de dépression.

On porte un intérêt particulier aux pertes qu'a subies le client. Lors des premières entrevues, l'examen des symptômes du client et de sa situation générale actuelle révèlent assez bien les pertes, qu'elles soient tangibles ou non. Fréquemment, le client ne considère pas la perte comme la source de son problème. Le fait d'expliquer au client qu'il passe à travers une réaction émotionnelle compréhensible face à la perte lui procure un soulagement. Les clients sont conscients des faits et des événements de leur vie mais ils n'en évaluent pas toujours le sens, la portée et l'incidence sur leur état émotionnel. L'un des premiers buts d'une psychothérapie courte est donc d'aider le client à comprendre sa situation, à apprendre que les vagues sentiments de détresse qu'il ressent sont attribuables à la dépression. Les clients bénéficient de cet enseignement qui leur permet d'espérer une amélioration de leur état émotif et qui leur démontre qu'ils ne sont pas "en train de devenir fous", comme ils le croient souvent.

On classe les états émotifs fréquents chez les personnes dépressives en quatre groupes: le désappointement, la colère, la culpabilité et le désespoir. Ce sont là des mots et des sujets très utiles lors des entrevues avec le client. Ce sont des mots de

tous les jours dont le client connaît le sens et qui lui permettent de mieux comprendre sa dépression et de mieux en relever. Le fait d'identifier quelles sont les pertes que le client a subies le mène naturellement à parler de son désappointement face à ces pertes. En examinant ses regrets, le client est plus à même de réorganiser ses objectifs actuels. En discutant avec le client de ses désappointements, il en viendra à parler de sa colère et de sa frustration. Une meulleure compréhension des ses valeurs et de ses attentes permet au client de diminuer son sentiment de culpabilité et d'envisager sa situation dans un contexte plus approprié.

Le deuxième sentiment très répandu chez les dépressifs est la colère. Le désappointement mène au ressentiment face à la situation perçue. Ce n'est que lorsque ce sentiment devient douloureux et que le client admet son désappointement qu'on peut modifier sa colère. Un mot d'avertissement à ce sujet: il est souvent tentant de conseiller au client de donner libre cours à ses sentiments afin d'apaiser sa colère. Malheureusement, cette colère est souvent dirigée vers la source d'appui la plus proche ou vers un individu associé à la cause de la dépression, par exemple le patron. La situation pourrait donc empirer si le client dépressif et en colère se fait mettre à pied ou voit son ménage se disloquer à cause d'une libération prématurée de ses sentiments.

Le troisième sentiment répandu chez les dépressifs est la culpabilité. Si le client ressent du désappointement à son propre égard, il développera un sentiment de culpabilité, ce qui contribue à diminuer son estime de soi. Il s'agit d'un cercle vicieux qui émousse sa confiance. Il peut ressentir de la culpabilité à propos d'une chose qu'il aurait dû faire ou au contraire, qu'il a faite. Souvent, il garde pour lui ce sentiment dont il se fait un "secret". Il s'agit rarement d'un problème de l'inconscient, c'est surtout une question trop pénible à aborder. Des questions comme une aventure extra-maritale, un mensonge, une promesse son tenue, etc., peuvent ressurgir bien que le client tente d'en effacer le souvenir. Il souvent arrive qu'au cours d'une discussion sur ses sentiments de culpabilité, le client révèle son secret, ce qui donne lieu à une catharsis de sentiments blessants et d'auto-accusations. Cette libération de cette tension est très utile et on devrait la laisser s'épancher. Ce n'est qu'après une telle explosion que la réintégration est possible. La révélation des sentiments de culpabilité risque de tourner le client contre le conseiller car ce dernier ne sait trop long. Donc, une fois son secret au grand jour,

le client a besoin d'être appuyé et rassuré sur sa valeur.

L'autre trait commun aux personnes dépressives est le sentiment de dépendance et de désespoir. Les pertes subies provoquent un sentiment d'incapacité et de manque de confiance. Les clients se considèrent incapables de faire face seuls à leur situation. L'encouragement et l'appui dispensés devraient donc viser leurs capacités et leurs réalisations passées, afin de rehausser leur perspection d'eux-mêmes. Même si nous voyons leurs points forts, cela ne signifie pas qu'ils les voient.

Le temps

Issue de la tradition psychoanalytique et dynamique, la psychothérapie courte précise un nombre donné de séances et la durée de chacune. Il s'agit d'une série de rencontres, généralement entre dix et vingt. La contrainte de temps exige que le thérapeute et le client s'attaquent aux problèmes rapidement et efficacement. En fait, la courte durée de l'intervention exclut les questions abstraites de reconstitution de la personnalité et oblige à choisir les objectifs, les méthodes et les priorités dès les premières rencontres.

L'une des méthodes psychodynamiques de la psychothérapie courte porte le titre "The 20-Minute Hour" ("vingt minutes à l'heure"). Le livre qui en traite a été écrit en 1965 par Pietro Castlenuovo-Tedesco afin d'aider les médecins non psychiatres à intervenir dans le cas de troubles émotionnels d'une façon pratique et qui convienne à leur horaire quotidien chargé. Nous avons tous des horaires chargés et les principes du "vingt minutes à l'heure" constituent d'excellents outils de consultation auprès des clients dépressifs.

Le principal but de cette méthode est de donner au thérapeute l'encouragement et la confiance nécessaires pour qu'ils s'appuient sur leur aptitudes interpersonnelles et le sens commun qu'ils possèdent déjà et qu'ils les emploient au bénéfice de leurs clients. La méthode incite le thérapeute à jouer un rôle actif, à ne pas se contenter d'écouter, mais à dialoguer avec le client de manière spontanée et amicale, ce qui lui permet d'examiner la cause des troubles émotionnels et d'y trouver une solution pratique.

L'une des stratégies thérapeutiques dérivées de la méthode consiste à conseiller au thérapeute d'identifier une personne clé avec laquel le client éprouve actuellement des difficultés. Souvent, le client n'est pas conscient que cette personne est à la source de sa dépression. L'une des tâches du conseiller est d'aider

le client, en discutant avec lui, à découvrir 1) qui est cette personne, 2) qu'est-ce qui ne va pas avec cette personne et 3) quelles solutions adopter pour améliorer les relations avec elle. C'est un moyen thérapeutique très utile à employer au cours de la première séance, lors de l'établissement de l'histoire du patient.

La thérapeute

En psychothérapie dynamique, la relation entre le client et le conseiller est considérée comme une importante expérience d'apprentissage servant à résoudre le problème de la dépression. Par conséquent, la dynamique interpersonnelle qui de développe est un instrument thérapeutique de la première importance, autant dans le cadre d'une psychothérapie dynamique courte que dans le cas d'une méthode traditionnelle à long terme et en profondeur.

Dans le cas de la psychothérapie courte, le conseiller a avantage à établir rapidement des relations positives chaleureuses avec le client. En étant actif, en demandant au client de préciser ses idées et en se montrant compréhensif et confiant de trouver une solution, il donne au client l'appui dont ce dernier a besoin pour envisager des solutions. Il met constamment l'accent sur les talents du client et minimise ses handicaps afin de s'attaquer aux solutions plutôt qu'à des problèmes insolubles.

Le climat des séances devrait être propice à la libération des tensions émotionnelles. L'expression d'émotions pénibles dans un environnement favorable aide beaucoup à soulager les tensions. Toutefois, il ne s'agit pas que de libérer les émotions; ce n'est utile que si l'expérience sert au client à ré-apprendre ce qu'il a perdu et à réévaluer sa situation. Le conseiller doit donc utiliser les informations recueillies au cours des séances de "libération".

Les séances de thérapie exigent du conseiller qu'il fasse preuve d'autorité. Ce dernier point ne doit pas être sous-estimé car il s'agit d'un important instrument servant à influencer le client. Grâce à ses paroles rassurantes, à ses suggestions et à ses conseils, le thérapeute peut mener le client à agir et résoudre ses problèmes.

En psychothérapie courte, le rôle d'enseignant du thérapeute revêt une grande importance. La thérapie psychoanalytique à long terme permet au client de prendre conscience de son caractère et de ses aptitudes interpersonnelles en faisant sa propre introspection. Dans le cas de la psychothérapie courte, c'est le

thérapeute qui détient cette responsabilité, qui corrige les fausses idées et les croyances, et qui donne de nombreux conseils.

Le thérapeute ne doit pas se laisser influencer par la mélancolie et le pessimisme du client. Ce dernier croit fermement que sa situation est désespérée et parfois, il peut être très persuasif. Même quand les choses en sont au pire, il faut se rappeler que toutes les dépressions tendent à se limiter d'elles-mêmes. Même sans traitement, l'état du client tend à s'améliorer. Notre but est de hâter le processus en fournissant au patient des idées et des pensées qui le stimulent.

Le but de la psychothérapie courte est de rendre à la personne sa capacité normale de fonctionner et non de changer sa personnalité. Le fait de nourir des ambitions exagérées et de s'attarder à des écarts de personnalité même évidents distraira le thérapeute et le client de leurs tâches, qui consistent à poursuivre des objectifs et à résoudre des problèmes.

Les problèmes cliniques courants

Dans le cadre de la psychothérapie dynamique courte, on traite généralement trois types de situations cliniques: l'affliction, le conflit des rôles et la transition des rôles.

L'affliction

On entend généralement par affliction une réaction émotive au décès d'un être cher. Elle peut toutefois se présenter en réaction à d'autres types de pertes. Parce que c'est une réaction dépressive à un événement évident, on a tendance à la considérer comme "normale". Pour ma part, je préfère la qualifier de "compréhensible" et la traiter comme toute autre réaction dépressive. En qualifiant l'affliction de normale, on a tendance à n'en pas tenir compte. Les conseillers en emploi sont parfois confrontés à des problèmes d'affliction quand des veufs et des veuves se voient forcés de réintégrer le marché du travail et de subvenir à leurs besoins. Leurs problèmes émotionnels nuisent à leur productivité et ils attirent l'attention de leur superviseur.

Les réactions d'affliction englobent tout un éventail de sentiements associés à la dépression, tels la tristesse, la colère, l'isolement, la fatigue, etc., mais ils sont généralement plus intenses que pour les autres dépressions. L'affliction s'accompagne habituellement de sensations physiques et, parce que le client est préoccupé par sa santé, il s'absente souvent du travail

pour subir des examens médicaux. Sur le plan cognitif, il est hanté par l'image de la personne décédée et peut même avoir des hullucinations.

L'affliction dure en général de quatre à six mois. Contrairement au traitement des autres dépressions destiné à apaiser les sentiments, le traitement de l'affliction a pour but d'en faciliter l'expression. La consultation aide le client à actualiser la perte ou à en accepter la réalité. L'incrédulité et le refus d'admettre la vérité sont des mécanismes de protection courants mais ils ralentissent le processus de guérison. On peut aussi axer la consultation vers les sentiments, exprimés ou non, liés à la perte. Il n'est par rare de ressentir de la colère à l'égard de la personne décédée parce qu'elle nous a quitté. On peut éprouver de la culpabilité à propos de choses qu'on a dites ou faites peu avant le décès, ou qu'on aurait dû dire ou faire. Ni la colère ni la culpabilité ne sont conformes à l'image que la société se fait de l'affliction. Ce sont tout de même des sentiments compréhensibles qui doivent devenir conscients et légitimes. L'autre tâche importante en consultation est d'aider le client à se rajuster à sa vie et à établir de nouveaux systèmes d'appui qui lui permettent de retrouver ca capacité normale de fonctionner.

Certaines réactions anormales d'affliction peuvent se présenter. L'une d'elles est la réaction chronique d'affliction, où l'état émotif se prolonge bien au-delà de six mois. C'est généralement l'indication d'un problème de personnalité latent que l'affliction n'a fait que révéler. Les clients présentant ce problème devraient subir une évaluation complète.

De temps à autre, on rencontre une réaction d'affliction différée, ou le processus d'affliction ne commence que plus tard, voire après des années. Il y a des cas où le client réprime et et nie le sentiment et présente un comportement en apparence normal après avoir subi la perte. Toutefois, la réaction émotive sommeille à l'intérieur et finit par faire surface.

Il existe aussi des réactions anniversaires survenant à l'anniversaire du décès ou à une autre date importante qui ravive la mémoire du défunt. Ce peut être à Noel ou lors d'un anniversaire de naissance. En général, la réaction prend le client et le thérapeute par surprise, car elle apparaît sans provocation apparente. Toutefois, après un examen minutieux et un bilan, la question se clarifie.

Conflit des rôles interpersonnels

Le conflit des rôles interpersonnels désigne une situation dans laquelle le client et une personne importante de son entourage immédiat ont des attentes différentes à propos de leurs relations. Dans le monde du travail, c'est souvent le cas des relations avec le superviseur. Il peut toutefois arriver que la discorde conjugale se transpose au travail. Il s'agit d'un conflit ouvert ou latent qui n'aboutit pas ou d'accrochages répétés. Le principal problème est que le client considère la situation sans issue et qu'il devient dépressif. Justement parce qu'il croit que le problème est insoluble, le client en nie l'existence et refuse carrément d'en parler. Il tente d'oublier le problème et de diminuer le vif chagrin qui en résulte. Ainsi, lors des entrevues, il est important d'écouter ce que le client ne dit pas tout autant que ce qu'il dit. Le conseiller doit chercher à savoir si le client a déjà vécu de telles situations, si d'autres personnes étaient en cause et comment il a agi. On est souvent surpris de constater que le client n'a jamais discuté de la situation avec l'autre personne et que, par conséquent, il s'agit d'un problème de manque de confiance ou de faible estime de soi. La solution se trouve parfois du côté des aptitudes en communication.

La transition des roles

La transition des rôles est un phénomène de plus en plus fréquent dans notre société. La consommation et les mouvements de libération de la femme ont forcé les gens à chercher activement à passer d'un rôle familier à un rôle qui l'est moins. L'exemple le plus fréquent est celui d'un divorce qui oblige une épouse sans emploi à retourner sur le marché du travail. Ce peut aussi être le résultat d'un changement de situation sociale ou professionnelle ou de la maladie du conjoint.

La transition des rôles occasionne une perte au tout au moins un changement des systèmes existants d'appui, ce qui laisse au client un sentiment d'isolement et d'inaptitude. La transition suscite des états de colère ou de peur avec lesquels le client doit composer. Le changement exige du client qu'il développe un nouvel ensemble d'aptitudes sociales afin d'affronter son nouveau rôle. Certains facteurs cognitifs, par exemple le manque de confiance, alimentent la dépression réactionnelle.

En consultation, il faut déterminer exactement la nature de la perte. Est-ce un changement de situation

financière, la perte d'amis après un déménagement, etc.? Quelquefois, la transition des rôles occasionne une dépression anticipée, avant même que la transition ne se produise. Le client craint des changements imaginaires et exagérés. Le cas échéant, il est utile de pousser le processus à son extrême et de demander au client d'imaginer les pires éventualités. Généralement, il se rend compte du caractère irréel de ses suppositions.

Comme c'est le cas pour la plupart des psychothérapies brèves, le conseiller insiste sur l'établissement de nouveaux systèmes d'appui, sur l'acquisition de nouvelles aptitudes qui aideront le client à surmonter ses sentiments et l'encourage à l'action plutôt qu'à la stagnation.

Thérapie Cognitive

La troisième méthode thérapeutique que nous décrirons est la thérapie cognitive. Comme son nom l'indique, elle est centrée sur la facultés cognitives du client dépressif. La dépression résulte de préoccupations accompagnées de pensées troublantes, et le fait de ressasser des idées et des perceptions négatives entretient l'humeur et le comportement dépressifs. On appelle ces pensées négatives "dialogues intérieurs" afin d'illustrer la présence chez le client d'un homuncule qui lui parle et le persuade qu'il ne vaut rien, qu'il est inapte et incapable. La création d'une troisième personne est un instrument thérapeutique utile car il aide à dépersonnaliser le processus dépressif et il permet au client de se concentrer sur "l'ennemi".

Selon la théorie cognitive, ce dialogue intérieur porte sur trois questions: le moi, l'avenir et la situation actuelle. Le moi est jugé sans valeur, inapte, indigne, faible et déficient. L'avenir est sans espoir, plein d'échecs et de critiques. Dans la situation actuelle, le dialogue intérieur du client a pour sujet son impuissance, les interactions sociales démesurément exigeantes et l'échec dans toutes les sphères d'activités. Ainsi, le dialogue interieur bloque constamment le client avec des affirmations dénigrant sa valeur, son avenir et sa capacité actuelle. Le but de la thérapie cognitive est de modifier le ton de ce dialogue intérieur.

C'est la dernière méthode thérapeutique dont il est question dans cet exposé parce qu'elle combine les éléments de la thérapie du comportement et de la psychothérapie dynamique courte. De la thérapie du comportement, la thérapie cognitive emprunte les techniques de consignation des données, de la conscience

des récompenses positives et de la méthode scientifique qui consiste à considérer chaque pensée ou chaque croyance comme une hypothèse à mettre à l'essai. Le client s'entraîne donc à surveiller ses croyances intérieures et ses pensées défaitistes, à les examiner et à tester leur validité.

De l'école psychodynamique, la thérapie cognitive retient l'importance des relations entre le client et le thérapeute. Certaines qualités telles l'empathie, l'authenticité, l'intérêt et la qualité des rapports revêtent une grande importance dans la thérapie cognitive. Le conseiller doit donc s'attarder au processus de relations interpersonnelles afin d'aider le client à commencer un examen de ses propres croyances.

La thérapie cognitive présuppose la collaboration entre le thérapeute et le client. Ils doivent travailler ensemble à fixer des objectifs réalistes et à choisir les moyens qui permettront de les atteindre.

Les premières séances de thérapie cognitive revêtent une importance particulière. Cette thérapie comporte six objectifs principaux. Le premier est d'identifier un problème et d'y travailler. Au tout début, on tente de cerner exactement les sentiments du client et la façon dont il perçoit ses problèmes.

Le second objectif consiste à déterminer dans quel ordre on abordera les problèmes. La meilleure stratégie est de s'attaquer d'abord à un problème simple afin d'obtenir des résulats rapides et positifs et d'établir un climat de confiance. On atteint ainsi le troisième objectif qui est de démontrer au client qu'il n'a pas à être désespéré.

Le quatrième objectif des premières séances est de mettre en lumière la relation entre l'aspect cognitif et les émotions du client. On y parvient généralement lors d'une séance, à mesure que l'humeur du client change selon le sujet abordé. Cela est particulèrement utile au client s'il pleure ou présente des symptômes somatiques évidents lorsqu'il parle de certains sujets. Il est ainsi possible de lui faire remarquer le lien entre ses pensées et ses émotions.

Le cinquième objectif est d'éduquer le client dans le milieu thérapeutique dans le cadre de la thérapie cognitive. Cette dernière est surtout axée sur les problèmes, elle implique la consignation d'une quantité considérable de données et exige la participation et la collaboration du client. Tout en abordant les problèmes un à un, on porte une attention spéciale aux pensées, aux comportements et aux sentiments.

Le dernier objectif principal des premières séances est de faire valoir l'importance des exercices personnels

à la maison. Le client continue ainsi de participer et de collaborer et on découvre souvent des liens entre les pensées et les sentiments ou les comportements dont le client n'est pas conscient.

La structure des séances intermédiaires est semblable mais le contenu change. Les problèmes deviennent en général plus complexes, mettant en jeu quelques pensées, hypothèses et comportements dysfonctionnels. Au cours des séances ultérieures, on résoud habituellement les problèmes immédiats et on met l'accent sur des stratégies préventives en analysant les croyances et les hypothèses globales sur l'existence.

Dans le cadre même de la séance, la thérapeute et le client commencent par déterminer les problèmes à résoudre pendant la séance. Ils font une brève rétrospective des événements survenus depuis la dernière séance, ce qui conduit habituellement à décider de quels problèmes ils traiteront. Le conseiller prend une part active dans l'établissement des priorités en se basant sur leur gravité et sur les possibilités d'arriver à une conclusion positive. À la fin de la séance, le thérapeute tente d'obtenir les réactions du client. Ils essaient de découvrir si le conseiller a dit quoi que ce soit qui ait irrité le client et peuvent ainsi régler les questions de déroulement de la thérapie et les malaises liés à de questions précises.

Les quatres techniques clés de la thérapie cognitive s'appuient sur la connaissance, les techniques du comportement, l'interrogation et les exercices à effectuer à la maison.

Techniques cognitives

La première étape consiste à faire jaillir les pensées automatiques qui forment le leitmotiv du dialogue intérieur. Ces pensées surgissent si souvent et si rapidement, comme par réflexe, qu'elles passent habituellement inaperçues. Le patient doit apprendre à reconnaître ces pensées afin que la thérapie progresse. Au cours des premières séances, le conseiller interoge le client et le conduit à remettre en question ces croyances fondamentales. Il peut procéder par exemples, en demandant au patient de se souvenir d'un événement récent et le conduit à remettre en question ses croyances fondamentales. Il peut procéder par exemples, en demandant au patient de se souvenir d'un événement récent et de le décrire avec autant de détails que possible. Grâce à des questions, le client peut identifier ces croyances et des hypothèses fondamentales généralement non fondées, qui sous-tendent ses réations émotives. De

la même façon, la dramatisation pendant les séances l'aide à identifier les hypothèses erronées.

Une fois que le client a pris conscience des pensées automatiques et des croyances fausses, chaque jour, il consigne sur une formule ses dialogues intérieurs et ses pensées dysfonctionnelles. Dans une colonne, il indique la situation où la pensée a surgi. Dans une deuxième colonne, il décrit l'émotion, par exemple, l'anxiété ou la colère, et en indique l'intensité par un nombre de 1 à 100. La troisième colonne fait état des pensées automatiques qui ont surgi et le client indique le crédit qu'il y attache selon une échelle de 1 à 100. La dernière colonne constitue l'élément thérapeutique le plus important, car le client doit y inscrire quelle autre réaction rationnelle il aurait pu avoir. A mesure qu'il consigne ces données, le client développe une meilleure conscience des pensées automatiques et il est incité à mettre en question leur valeur et leur précision de façon scientifigque, c'est-à-dire qu'il en examine les fondements. Il peut procéder à de petites expériences interpersonnelles pour mettre ses hypothèses à l'épreuve ou faire travailler sa mémoire pour recueillir des données. Il faut qu'il se détache de l'homuncule et qu'il l'interroge comme un avocat de la défense le ferait avec un témoin. Le processus favorise à la fois la conscientisation et le changement.

Les techniques du comportement

La méthode thérapeutique congnitive fait appel à un certain nombre de techniques du comportement afin d'aider le client à mieux s'adapter à son environnement. Ces techniques favorisent l'action et aident à restructurer les croyances liées à la situation actuelle du client.

Les horaires d'activités sont conçus afin d'aider le client à planifier et à consigner ses activités quotidiennes. D'heure en heure, la thérapeute et le client consignent les activités quotidiennes du client afin de détecter les activités positives qui seraient passées inaperçues et de souligner les domaines où des changements seraient bienvenus.

Dans le cadre de la thérapie cognitive, en plus de noter les activités, le client cote son habileté ou sa maîtrise à accomplir une activité donnée et le plaisir qu'il en a tiré. Ainsi, les habiletés et le plaisir méconnus sont mis en lumière.

La pratique cognitive sert au client à répéter par l'imagination chaque étape d'un événement qui conduit à l'achèvement d'une tâche. On peut affectuer de telles répétitions au moyen de la dramatisation.

Le comportement et l'estime de soi du client peuvent s'accroître en augmentant progressivement ses responsabilités et son indépendance. Le thérapeute peut donc commencer à une extrême en planifiant complètement la journée du client et en laissant ce dernier en prendre graduellement la responsabilité

La remise en question

Tout au long de notre exposé, cet élément a été implicite, mais nous voulons maintenant insister. L'un des facteurs thérapeutiques importants de ce traitement de la dépression est d'apprendre au client à remettre en question ses croyances fondamentales sur l'avenir, sur la situation actuelle et sur l'estime qu'il a de lui-même. En remettant constamment en question ses pensées automatiques, le client élimine les hypothèses erronées qui ont jusque-là motivé son comportement et ses humeurs.

Exercices personnels a la maison

Dans cette section, nous avons aussi insisté sur les exercices à la maison. Ces derniers ont l'avantage de conserver l'attention du client sur ses problèmes et leurs solutions, de continuer la thérapie entre les séances et de lui inculquer le sens des responsabilités et de la maîtrise de soi. Els permettent de détecter rapidement les clients qui ne travaillent pas sérieusement à leurs problèmes et qui se contentent de se laisser porter. La thérapie cognitive exige de la collaboration.

Conclusions

Au cours de cet exposé, nous avons tenté d'examiner les principes heuristiques de la détection de la dépression et de trois différentes méthodes de traitement. Le problème clinique de la dépression est de taille et nos tentatives d'intervention peuvent, à l'occasion, sembler dérisoires sinon vaines. Nous espérons que certains des éléments théoriques, des méthodes cliniques et des suggestions pratiques dont nous avons discutés seront utiles au conseiller en emploi, qui doit affronter le problème "sur la ligne de feu".

Nous nous excusons si nos suggestions ont l'air de recommandations simplifiées sur ce qu'il faut ou ne faut pas faire et sur comment le faire. Ce genre de suggestion est rare en psychologie. Il existe toutefois un bon nombre d'idées, de techniques, de stratégies et de

mises en garde à examiner de plus près et dont il faut tenir compte. Certaines conviendront à certains thérapeutes, d'autres à certains clients, mais peu conviendront à tous.

Les conseillers en devraient pas hésiter à demander un deuxième avis et à solliciter les suggestions de leurs collègues, ou à diriger les cas de dépression grave vers les spécialistes de la santé mentale. C'est un principe bien connu dans les domaines du diagnostic et du traitement que de chercher une approche nouvelle ou d'insister sur un principe oublié afin de faire progresser le client de façons constante. J'aimerais conclure en citant une phrase favorite de l'un de mes mentors, le professeur Harry Abram: "Méfiez-vous de vos idéaux et redéfinissez toujours vos objectifs".

BIBLIOGRAPHIE

Beck, A.T., Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International University Press, 1976.

Buchanan, D.C. Psychotherapeutic intervention in the kidney transplant service. In: N.B. Levy (Ed.) Psychonephrology I, New York: Plenum Publishing, 1981.

Castlenuovo-Tedesco, P. The Twenty Minute Hour. Boston: Little, Brown & Co. 1965.

Flynn, R.J., Buchanan, D.C., Toulouse, L. "La dépression chez l'adulte handicapé: évaluation et intervention", CONNAT, vol. 8, p. 303-329.

Lewinsohn, P.M., Munoz, R.F., Youngren, M.A., Zeiss, A.M. Control your depression. Englewood Cliffs Prentice-Hall, 1978.

Rush, A.J. Short-term psychotherapies for depression. New York: Guilford Press, 1982.

Worden, J.W. Grief counseling and grief therapy. New York: Springer Publishing, 1982.

Volume 2

CONNAT

13

Une erreur apparaît sur la couverture/page titre du tome 2.

"Treizième Consultation" devrait se lire "Douzième Consultation".

Veuillez y apporter la correction nécessaire.

Présentations faites lors de la Treizième Consultation nationale touchant l'orientation professionnelle janvier 1986

Tome 2

Available in English under the title "NATCON 13"

WH-7-383F

Emploi et Immigration Canada
Direction générale des informations sur les professions et les carrières

Employment and Immigration Canada
Occupational and Career Information Branch

Connat, vol. 13

©Ministre des Approvisionnements et Services Canada 1987

Nº de cat. MP32-14/1987-13F

ISBN 0-662-94141-1

TABLE DES MATIÈRES - Tome 2

Suivi du programme d'emploi des jeunes de l'Alberta 519
Jenny Bain

L'intelligence articicielle: la prochaine innovation dans le domaine du counselling 539
D. Stuart Conger

Élucider les problèmes et établir des objectifs dans le counselling scolaire et le counselling de réadaptation 549
Philip J. Patsula
James E. Boyle

Qui est le premier? problèmes de formation . . . 567
Philip J. Patsula

Besoins de recherche des organismes gouvernementaux pour l'orientation professionnelle 583
P.J. Patsula

Le potentiel intellectuel de l'adulte pour entreprendre de nouvelles études 593
Maureen Kennedy Baker

L'avenir: un nouveau programme pour les jeunes chômeurs de l'Ontario 605
E. Joan Seeley

L'emploi des diplômes en sciences sociales et humaines examen du problème 615
Jan Basso

Revitalisation du service d'emploi 631
Martha Hynna

Analyse des projets personnels: nouvelle méthodologie pour la psychologie de consultation 655
Brian R. Little

L'utilisation judicieuse des ressources communautaires dans l'orientation professionnelle 685
George C. King

Un modèle d'orientation dans le cas d'une compression de personnel 695
Denis Cooney
Michael Hargest

L'analyse de cas collective: un travail d'équipe pour orienter sa carrière dans l'industrie 713
D. Cooney
M. Hargest

Programmes globaux de déroulement de carrière pour tous les étudiants 725
Fred French

Orientation des stagiaires des CEIC dans les collèges de l'Ontario 741
Pamela Mitchell

Les besoins en communication des étudiants des collèges 747
Gayle Dumsday

Compression de personnel à l'usine Alcan de Kingston en 1985-1986 755
John Hall
Reginald W. Bauder
Delbert J. Mitchell

Les services aux femmes: rapport sur les changements de carrière 765
Sharon E. Kahn

Préparer des personnes défavorisées à entrer sur le marché du travail 797
Nancy Pridham

Aperçu de l'inventaire d'orientations professionnelles 811
Douglas N. Jackson
Jacqueline M. McCarthy

Le système "Repères" 827
André Godbout

Le système "Repères" 849
Gilles Couture

Projet d'intégration des femmes 861
Lise Quesnel

La carrièrologie appliquée et l'association international de carrièrologie appliquée 867
Pierre Dodier

Services de diagnostic 887
Yvon Jacques

Formation pré-emploi - rampe de lancement plus qu'essentielle à l'intégration des femmes au marché du travail 909
Clarisse Codère

Orienter et s'orienter en groupe 927
Jacques Limoges

Questions importantes en réinsertion socio-professionnelle et invitation à un projet d'étude comparative et d'action multidisciplinaire auprès des clientèles spéciales 955
Pierre Dodier

Le centre communautaire pour jeunes sans emploi une avenue de solutions 973
Constance Allain
Nicole Desnoyers-Racine

SUIVI DU PROGRAMME D'EMPLOI DES JEUNES DE L'ALBERTA

Jenny Bain
Main-d'oeuvre Alberta

En novembre 1984, Main-d'oeuvre Alberta lançait le programme d'emploi et de formation des jeunes de l'Alberta (PEFJA). Ce programme visait à répondre directement à diverses études ainsi qu'aux besoins socio-économiques des jeunes entrant sur le marché du travail. Nous exposerons ici:

1) le contexte historique et les caractéristiques du PEFJA;

2) le mode de fonctionnement du programme;

3) le contenu, la documentation et les résultats de l'atelier de suivi du PEFJSA; et

4) l'utilisation de la documentation au-delà de cet atelier.

Contexte historique

La décennie 1980 s'est ouverte sur une détérioration de l'économie à l'échelle internationale et une montée du chômage. En 1982, alors que la récession touchait de plein fouet l'Alberta, un jeune sur six, dans la province, était sans emploi. Cela représentait 17,9% de cette catégorie, contre 11,8% dans l'ensemble du Canada. Depuis 1975, le taux de chômage des jeunes est généralement d'au moins 40% supérieur à celui de l'ensemble de la population. Nul ne conteste la nécessité d'agir face à cette situation, mais la question est de savoir comment.

Comparaison du taux de chômage des jeunes et de l'ensemble de la population en Alberta*

ANNÉE	1975	1977	1979	1980	1981	1982	1983	1984
ENSEMBLE DE LA POPULATION	4,1	4,5	3,9	3,7	3,8	7,7	10,8	11,8
JEUNES DE 18 À 24 ANS	7,4	8,2	6,6	6,8	6,7	12,7	16,6	17,9

* Secrétariat de la planification, Main-d'oeuvre Alberta.

Alors même qu'on se penchait sur le problème du chômage des jeunes, Main-d'oeuvre Alberta effectuait des recherches sur:

a) les caractéristiques des décrocheurs (mai 1984)*
b) la scolarité et l'emploi des jeunes (janvier 1984)*
c) les structures gouvernementales au service des jeunes (mars 1984)*

Il est ressorti de toutes les études que, dans le domaine de l'emploi des jeunes, un élément qui demeurait constant malgré les fluctuations cycliques était la question du chômage structurel. Les jeunes ont du mal à passer de l'école au monde du travail. Ils ne possèdent pas toujours les compétences professionnelles voulues, en raison d'un manque d'expérience ou de formation, et ils ne savent pas comment apporter une contribution positive à titre d'employé.

Toutes les données recueillies et les conclusions établies ont abouti à l'élaboration d'une stratégie provinciale d'emploi en Alberta, qui vise à répondre aux besoins de la population-cible en satisfaisant aux critères suivants:

1) souligner l'importance de la responsabilité individuelle et s'attacher à accroître le taux d'emploi des jeunes dans la province;

2) établir une stratégie qui réponde aux besoins tant à court qu'à long terme des jeunes;

3) veiller à ce que les activités prévues pour les groupes-cibles de jeunes soient compatibles avec le besoin de perfectionnement propre à chaque groupe;

4) assurer la coordination et la coopération entre les ministères fédéraux et provinciaux;

5) viser par ce programme à aider les jeunes Albertains à traverser les périodes de transition afin qu'ils ne dépendent pas de l'aide publique;

6) mettre l'accent sur des programmes qui privilégient l'orientation professionnelle, les activités de préparation à l'emploi, les aptitudes à la recherche d'un travail, les

attentes professionnelles, le maintien de l'emploi et le recyclage;

7) mettre au point des programmes qui répondent à la fois aux besoins de perfectionnement et d'adaptation des jeunes, afin de s'attaquer à l'une des principales causes du chômage structurel;

8) élaborer des programmes qui établissent des relations solides entre le secteur privé, les organismes non gouvernementaux et le gouvernement de l'Alberta.

Ces principes directeurs de la stratégie ont donné lieu à l'établissement des éléments du PEFJA. Quatre mécanismes de subvention à l'emploi ont été conçus et mis en oeuvre:

1) Programme d'internat au niveau postsecondaire -- Conditions:
   - avoir résidé en Alberta au cours des trois dernières années
   - être diplômé d'un programme postsecondaire d'au moins deux ans
   - avoir obtenu son diplôme au cours des 24 derniers mois
   - être en chômage ou sous-employé.

   * Subvention versée à l'employeur pendant 12 mois
   * Subvention versée au taux de 50 % du traitement, à concurrence de 3,75 $ l'heure, plus les frais agréés de formation en cours d'emploi.

   En janvier 1986: - 2 096 participants
   - 700 en cours de formation
   - 17 millions de dollars engagés

2) Programme d'expérience professionnelle -- Conditions:
   - avoir résidé en Alberta au cours des trois dernières années
   - être âgé de 17 à 24 ans
   - avoir obtenu un diplôme d'enseignement secondaire ou avoir décroché depuis au moins un an du système scolaire public, sans avoir obtenu de diplôme

- avoir été en chômage au cours des deux derniers mois.

* Subvention versée pendant six mois à un taux horaire de 50 %, à concurrence de 3,50 $ l'heure
* Versement d'une prime de 3 000 $ à l'employeur s'il garde l'employé pendant six mois de plus
* Frais de formation, selon la somme approuvée en même temps que la demande de l'employeur.

En janvier 1986: - 6 928 employeurs
- 4 000 ayant des frais de formation
- 24 millions de dollars engagés

3) Programme d'internat destiné aux enseignants -- Conditions:
   - fournir aux titulaires d'un baccalauréat en éducation un emploi subventionné pendant un an
   - subvention strictement salariale, sans prise en charge des frais de formation
   - programme appliqué par le ministère de l'Éducation
   - programme ayant débuté en septembre 1985.

   En janvier 1986: - 886 internes placés
   - 7 millions de dollars engagés

4) Programme provincial d'emploi en commercialisation internationale -- Conditions:
   - jeunes se destinant à la promotion du commerce
   - placement pendant 12 à 14 mois
   - avoir résidé en Alberta pendant trois ans
   - avoir au moins 20 ans
   - avoir obtenu une maîtrise en administration des affaires ou en développement du commerce international
   - programme relevant du Développement économique (Alberta).

Fonctionnement du programme

Conformément aux lignes directrices régissant la stratégie d'emploi, les bénéficiaires du PEFJA suivent le cycle illustré ci-après.

Les cartes "I mean Business", qui faisaient partie d'une campagne publicitaire, mettaient l'accent sur le fait que le succès dépendait non du programme, mais de la personne considérée. Lorsqu'une personne se présente au Centre d'orientation professionnelle de l'Alberta, elle est encouragée à participer à des stratégies de recherche d'emploi par le biais de séminaires, d'activités autonomes d'apprentissage et de conseils d'orientation personnalisés. L'admissibilité du postulant est le seul élément qu'on vérifie à cette première étape. La personne qui veut avoir de l'aide pour arrêter son choix professionnel peut le faire à n'importe quelle étape du cycle, et ce, en s'adressant au Centre d'orientation professionnelle de la province, qui lui fournit sans tarder des conseils.

L'employeur présente une demande de subvention. Les cartes "I mean Business" servent d'instrument promotionnel, pour encourager les employeurs à envisager d'embaucher un jeune.

Une fois embauché, le jeune aborde une nouvelle phase de formation en cours d'emploi et apprend à gagner sa vie. Il sera très vite invité à assister à un atelier de suivi au Centre local d'orientation professionnelle. Une fois qu'il a décroché un emploi, le jeune est livré à ses propres moyens et doit faire ses preuves chez l'employeur. Voici la ventilation par métier ou profession des participants aux programmes d'internat et d'expérience professionnelle.

Cycle d'accès des bénéficiaires

* Aucune obligation d'embauche n'est imposée à un employeur.

* Après l'embauche, les employeurs évaluent les personnes les plus qualifiées pour le poste considéré.

Répartition des employés par grande catégorie professionnelle

Catégorie professionnelle	Internat postsec. Nbre d'employés	Expérience prof. Nbre d'employés
Gestion, administration et activités connexes	247	109
Génie, sciences naturelles et mathématiques	405	68
Sciences sociales	127	31
Religion	7	3
Enseignement et activités connexes	761	79
Médecine et santé	31	64
Littérature, arts de la scène et autres activités, art.	80	122
Sports et loisirs	2	34
Travail de bureau et activités connexes	194	1 841
Vente	82	854
Service	19	1 108
Agriculture et horticulture	15	334
Pêche, chasse et piégeage	0	6
Exploitation forestière	1	6
Métier du pétrole, du gaz et des mines	3	28
Transformation	6	173
Usinage et activités connexes	81	218
Fabrication et réparation de produits	22	895
Métiers de la construction	1	601
Conduite de matériel de transport	0	0
Autres groupes professionnels	12	227
	0	127
Total	2 096	6 928

Données de janvier 1986

Suivi du programme d'emploi des jeunes en Alberta

Main-d'oeuvre Alberta a incorporé au programme d'expérience professionnelle, à l'intention des participants, un élément de perfectionnement.

Les Centres d'orientation professionnelle de l'Alberta doivent offrir un atelier d'une demi-journée aux jeunes déjà employés dans le cadre du programme

d'expérience professionnelle. Conformément au contrat, l'employeur doit libérer les employés pendant le temps nécessaire pour leur permettre de participer à cet atelier. Ce dernier vise à:

1) aider les employés à définir les compétences qu'ils possèdent et celles qu'ils sont en train d'acquérir;

2) déterminer leurs besoins particuliers en matière de maintien d'un emploi;

3) établir le rapport entre leur poste actuel et leurs possibilités d'emploi futures.

Étant chargés d'appliquer le programme d'emploi des jeunes, les Centres d'orientation professionnelle de toute la province ont mis leurs ressources en commun afin de mettre au point un atelier uniforme à l'intention des employés. Cet atelier vise à répondre à divers besoins et aux différentes situations que les employés sont susceptibles d'exposer en venant participer aux séances. Le but est d'accroître les possibilités d'emploi actuelles ainsi que les retombées du programme d'expérience professionnelle.

Un but secondaire de l'atelier est d'informer les employés des possibilités qui leur sont offertes dans le cadre des lignes directrices et des critères du programme d'emploi des jeunes.

Objectifs

- Offrir un atelier d'une demi-journée qui réponde aux besoins de l'élément d'Expérience professionnelle du Programme d'emploi des jeunes.
- Les participants se voient offrir la possibilité de:

  : faire partager l'expérience qu'ils sont en train de vivre au travail
  : détecter les compétences transférables qu'ils utilisent au moment considéré et les domaines susceptibles d'être améliorés
  : mieux comprendre l'effet que peuvent avoir une attitude positive, de bonnes communications au travail et des méthodes visant à améliorer leur comportement sur les deux plans et

: déterminer un programme d'action efficace pour leur propre avenir tout en maintenant leur poste actuel.

- Fournir aux participants des renseignements suffisants sur les publications, les ateliers et les ressources du Centre d'orientation professionnelle et les informer des options disponibles.

* Cette séance n'a **PAS** pour but d'inciter les participants à quitter leur emploi actuel.

Programme de l'atelier

* Pour une demi-journée allant de 8h30 à 12h.

8h30 - Présentation et plan de l'atelier
8h40 - Présentation des participants
8h55 - Tâches
9h10 - Analyse des compétences
- Tri des cartes de motivation
- Compétences utilisées dans l'emploi actuel
10h - Pause
10h15 - Attitudes
- Mini-exposé
- Exercice
* Film magnétoscopique facultatif (30 minutes)
10h55 - Attentes professionnelles
11h20 - Planification de la carrière
11h30 - Établissement des objectifs
11h40 - La suite: Conclusions
11h55 - Résumé et évaluation
12h - Fin de l'atelier

Note:

Cet atelier dure 3½ heures.

On suggère les périodes suivantes:

de 8h30 à 12h
de 13h à 16h30
de 17h30 à 21h (pour les employés travaillant par poste).

Ne pas oublier, lorsqu'on prévoit le déroulement de l'atelier, que l'employeur des participants ne les a libérés que pour une demi-journée et compte sur leur présence au travail pendant le reste de la journée.

Bande magnétoscopique facultative - Avant d'utiliser cet exercice, en discuter avec le coordonnateur et modifier en conséquence le déroulement du reste de l'atelier.

Jusqu'ici, les Centres d'orientation professionnelle de l'Alberta ont offert 689 ateliers auxquels 5 131 personnes ont participé. On limite le nombre de participants à 12 afin de faciliter la discussion et de pouvoir s'intéresser au cas de chacun. L'atelier a été conçu par les conseillers des Centres d'orientation, qui en suivent de près l'exécution; cette dernière est assurée par des animateurs engagés sous contrat, qui ont reçu une formation à cette fin.

On a mis au point, à l'intention des animateurs, un manuel très complet qui expose: la raison d'être des ateliers; leurs objectifs; les compétences attendues des animateurs; le plan général de l'atelier; le contenu précis et les techniques à utiliser; les documents à distribuer, les documents supplémentaires et les autres lectures recommandées aux animateurs. Tous les documents utilisés lors de l'atelier ont été élaborés par le personnel de Main-d'oeuvre Alberta; il s'agit dans certains cas de publications auxquelles de public a accès.

Voici la formule utilisée pour atteindre les objectifs de l'atelier et essayer de s'attaquer aux aspects structurels de l'emploi des jeunes:

$$\text{Mon emploi} + \begin{pmatrix} \text{Compétences} \\ \text{Attitudes} \\ \text{Attentes} \\ \text{Objectifs} \end{pmatrix} = \text{SATISFACTION}$$

Les participants peuvent emporter avec eux des documents supplémentaires afin d'approfondir leurs connaissances dans un domaine particulier.

Un cahier de travail complet de cinq pages est joint à ce document. Chaque page est consacrée à un sujet différent, qui est abordé lors de l'atelier.

1) **Tâches de l'employé**

Objectif: - Doit servir de référence pour effectuer les exercices qui suivront.

Énumérer au moins 10 tâches que vous effectuez actuellement. De quelle façon vous y prenez-vous pour les accomplir?

(Par ex., travail de serveur-serveuse: s'occuper des clients, s'occuper de la caisse, prendre les commandes et s'en souvenir, nettoyer les tables, servir les commandes, les préparer, faire face aux plaintes des clients, organiser l'aire de travail -- crème, sucre, coutellerie.)

2) **Compétences**

Objectif: - Définir les compétences que vous possédez (tâches effectuées, compétences transférables, personnelles)
- Définir les compétences que vous aimez exercer et souhaitez renforcer
- Mettre en rapport les compétences que vous possédez et votre poste actuel.

a) Trier les cartes de motivation dans quatre catégories différentes (en tenant compte des compétences que vous avez acquises dans le système d'éducation, de vos emplois rémunérés antérieurs, d'activités bénévoles et d'activités de loisir).

b) Une fois le tri terminé, reporter les renseignements des cartes dans le cahier de travail.

c) Suivre les instructions figurant en bas de la page des compétences, afin d'obtenir un tableau de votre satisfaction au travail, d'après le tri de vos cartes.

d) Effectuez-vous actuellement des tâches pour lesquelles vous êtres compétent(e) et dont vous tirez de la satisfaction?

3) **Attitudes au travail**

Objectif: - Reconnaître les situations dans lesquelles vous avez fait preuve d'une attitude positive
- Déterminer les situations où votre attitude doit être améliorée.

a) Remplir le questionnaire sur les attitudes figurant aux pages 2 et 3 du document sur l'importance d'une bonne attitude (Stay Ahead With a Good Attitude).

b) S'il y a des points à améliorer, en faire la liste et essayer de trouver des moyens pour y remédier. (Les pages 8, 10 et 21 à 37 de la publication précédente peuvent aider à trouver des solutions.)

- Une attitude positive donne de l'énergie, aide à garder son emploi et à obtenir de bonnes références, entre autres choses.

4) **Attentes**

Objectif: - Définir les attentes de votre employeur à votre égard (exprimées formellement ou non).
- Déterminer vos attentes vis-à-vis de votre employeur.

a) Lire les pages 13 à 16 de la brochure décrivant l'importance d'une bonne attitude.

b) Effectuer l'exercice relatif aux attentes:

- les attentes exprimées officiellement sont celles qui sont exposées dans le règlement de l'employeur;
- les attentes non exprimées officiellement correspondent à un code non écrit de comportement;
- si vous êtes dans l'incapacité de définir ces attentes, cela indique peut-être la nécessité de communiquer davantage avec votre employeur.

5) **Objectifs**

Objectif: - Établir l'un de vos objectifs à court ou à long terme (par ex., garder votre emploi actuel, visiter San Francisco, retourner aux études, vous marier).

a) Principes directeurs pour l'établissement d'objectifs.

b) Effectuer l'exercice relatif aux objectifs (par ex., si vous comptez lancer votre propre entreprise d'ici janvier 1987, il vous faut peut-être faire des recherches, établir un plan ou suivre un cours sur l'établissement d'une petite entreprise).

"Si l'on ne sait pas où l'on va, on risque de ne pas se retrouver là où on le souhaiterait."

Après avoir effectué tous les exercices, vous serez en mesure d'envisager votre emploi à la lumière de l'équation posée initialement.

6) Étant donné les renseignements recueillis grâce au cahier de travail, chacun dispose de plusieurs orientations possibles pour continuer à participer au PEJA.

Chacune des voies présentées s'accompagne:

1) de documents à distribuer et de brochures pouvant être utiles aux participants

2) d'une liste des services et des ressources des Centres d'orientation pouvant être utiles

3) de renseignements sur l'utilisation du PEJA

4) de la façon dont la stratégie d'établissement des objectifs s'applique à la situation considérée.

Se rappeler les méthodes créatrices de solution des problèmes.

Voie A - Élargissement des fonctions

Le participant désire développer les tâches qu'il effectue chez l'employeur en relevant de nouveaux défis, en faisant un travail plus varié, en ayant la possibilité d'accroître ses compétences.

Distribuer

- Brochure Stay Ahead With a Good Attitude, pages 8 et 10
- Brochure School Work Connection
- Caractéristiques recherchées par les employeurs

- Méthodes efficaces d'établissement des objectifs (cahier de travail)

Activités du Centre d'orientation

- Recherches en bibliothèque
- Ouvrages sur la planification des carrières
- Conseils d'orientation, ateliers

PEJA

- Si vous restez 12 mois, vous devenez un participant apprécié de l'entreprise. L'employeur recevra une prime de 3 000 $ à la fin des 12 mois d'emploi, de sorte que tout le monde en profite.

Objectifs

- Élaborer des façons d'accroître vos compétences et votre connaissance du poste ainsi que du métier exercé.
- En communication avec l'employeur, planifier la façon d'ajouter de nouvelles activités à votre poste.
- Observer le comportement des autres employés.
- Offrir votre aide aux autres quand votre travail est bien fait.

Voie B - Enrichissement du poste

Le participant veut ajouter de nouvelles compétences à celles qu'il possède déjà. Il veut devenir plus efficace et mieux apprécié de son employeur.

Distribuer

- Brochure It's About Time
- Brochure CORE (à utiliser comme guide de planification)
- Liste des 10 compétences les plus recherchées

Services offerts par le Centre d'orientation

- CHOIX ou choix professionnel (afin de confirmer une décision)
- Renseignements tirés d'ouvrages en bibliothèque

- Formation postsecondaire à temps partiel
- Ouvrages sur le maintien d'un emploi

PEJA

- Comme en "A"
- Subvention versée pendant six mois, avec prime si l'employé reste 12 mois

Objectifs

- Établir avec l'employeur ou le supérieur un plan comportant des points de contrôle
- S'inscrire à des cours à temps partiel dans le domaine d'activité
- Étudier les possibilités de formation en cours d'emploi avec l'employeur
- Faire des lectures personnelles ou s'exercer chez soi.

Voie C - Maintien du poste

Le participant est "en attente" pour diverses raisons possibles et est susceptible d'explorer d'autres possibilités à l'avenir.

Distribuer

- Brochure destinée aux chercheurs d'emploi
- Brochure CORE
- Brochure Stay Ahead with a Positive Attitude
- Sources permettant de trouver un emploi
- Liste des principales compétences

Services du Centre d'orientation

- Atelier sur la recherche d'un emploi
- Atelier sur les choix professionnels
- Ressources de la bibliothèque

PEJA

- Si vous démissionnez ou vous faites renvoyer, cela risque de vous nuire à l'avenir sur le plan des références et de l'accès à ce programme d'aide financière.

  Si vous quittez ce poste, le contrat prend fin. Vous risquez de ne pas avoir droit

pendant deux mois (de chômage) de conclure un nouveau contrat dans le cadre du PEJ. Si six mois se sont écoulés, vous avez droit à l'assurance-chômage pendant que vous cherchez un autre emploi, mais il n'en va pas forcément de même avec un relevé d'emploi de moins de six mois.

Objectifs

- Tout en gardant votre emploi actuel, vous pouvez peut-être trouver des éléments positifs, si vous évaluez vraiment votre poste; vous pouvez également apprendre en observant les autres au travail.

Tout en gardant votre emploi, commencez une évaluation approfondie de vous-même

- vos valeurs, vos besoins, vos objectifs, votre orientation;
- tirez le meilleur parti possible de la situation en apprenant tout ce que vous pouvez et en vous acquittant le mieux possible de votre tâche;
- cela peut être une occasion formidable d'épanouissement et d'auto-évaluation.

Voie D - Changement d'emploi

Le participant sait déjà que ses compétences ne sont pas bien utilisées. Il cherche d'autres possibilités d'emploi ou de formation, un autre métier ou un autre lieu de travail. Il s'agit d'une personne décidée à agir, qui sait peut-être dans une large mesure ce qu'elle recherche dans un emploi.

Distribuer

- Brochure It's About Time
- Brochure sur le mode de vie
- Brochure destinée aux chercheurs d'emploi
- Brochure Now What
- Article sur l'établissement d'un curriculum vitae
- Conseils aux chercheurs d'emploi

Services du centre d'orientation

- Peut-être l'atelier sur les personnes mécontentes de leur emploi

- CHOIX
- Ressources de la bibliothèque
- Atelier sur la recherche d'un emploi

PEJA

- Même chose que pour la voie "C"

Objectifs

- Tout en gardant votre emploi essayez d'améliorer votre démarche face à votre travail (attitudes positives, communication, etc.); ne démissionnez pas avant d'avoir trouvé un autre emploi, afin de garder de bons antécédents de travail.

- Évoquez la possibilités de tâches et de responsabilités nouvelles auprès de votre supérieur; offrez d'aider les autres lorsque votre travail est terminé. Soyez réceptif aux demandes des autres.

- Gestion du mode de vie: un emploi ne peut satisfaire tous nos besoins.

Les résultats que nous avons obtenus à l'aide de cette formule nous ont prouvé son efficacité. Elle est efficace parce que:

- nous établissons un contact personnel avec l'employeur et les employés;
- l'employeur libère les employés pour assister à l'atelier sans réduction de salaire;
- les centres d'orientation offrent une ambiance agréable et un soutien personnel à chaque participant;
- il incombe à chaque participant d'apprendre, mais on le guide et on lui accorde une attention particulière;
- l'atelier donne l'occasion de s'entretenir librement avec d'autres personnes dans la même situation;
- on a tenu compte des besoins et des appréhensions des jeunes dans la conception de l'atelier et la formation des animateurs;
- nous avons prouvé que la situation personnelle des jeunes nous tenait à coeur;
- le cahier de travail reflète l'atmosphère du centre: épanouissement, évaluation, attitudes

créatives et positives. Nous connaissons notre processus et la prestation des services.

Les évaluations écrites ont donné lieu aux remarques suivantes (qui sont très représentatives de la majorité des opinions):

- tout le monde devrait recevoir ces renseignements à l'école;
- mon patron devrait participer aussi à cet atelier;
- je ne me rendais pas compte que j'avais autant à offrir;
- maintenant, je sais que je peux parler à mon patron!
- mon poste, c'est beaucoup plus qu'un titre;
- je maîtrise ma propre attitude;
- le programme le PEFJA peut m'aider dans ma carrière;
- je dois planifier mon avenir;
- je ne savais pas qu'un service gouvernemental pouvait être aussi utile;
- une attitude positive peut se révéler efficace;
- il faut planifier, planifier encore et toujours planifier;
- l'atelier pourrait durer plus longtemps;
- c'est agréable d'être payé pour assister à cet atelier.

Utilisation de la documentation après l'atelier

Nous avons utilisé le cahier de travail dans d'autres ateliers et séances de conseil. Nous avons constaté jusqu'ici des résultats positifs dans son utilisation pour:

1) les conseils d'orientation individuels aux personnes insatisfaites de leur emploi;

2) l'élaboration d'une stratégie efficace et individuelle de recherche d'un emploi,
   c.-à-d.: - les compétences professionnelles pour un curriculum vitae;
   - l'établissement des objectifs -- les mesures à prendre pour réussir un changement d'emploi;

3) les changements en milieu de carrière doivent confirmer ou préciser les décisions des participants -- les cinq exercices sont efficaces;

4) les adultes qui retournent aux études peuvent retracer leurs expériences et leur apprentissage et voir comment leurs antécédents peuvent leur être utiles à l'avenir. Cela les aide également à préciser un nouvel ensemble d'aspirations;

5) les femmes qui reviennent sur le marché du travail peuvent utiliser chaque exercice pour faciliter et guider leur réintégration au monde du travail salarié;

6) les employeurs ont utilisé ce cahier comme instrument d'évaluation du rendement et comme guide pour le perfectionnement des employés;

7) les fonctions sont floues ou les attitudes nuisent à l'emploi. Ces exercices permettent de résoudre les problèmes qui se posent lorsqu'on dissout une équipe;

8) lorsqu'on évalue deux ou trois offres d'emploi, cela permet de se concentrer sur les fonctions et les possibilités de perfectionnement;

9) une évaluation réaliste du rendement professionnel, de la part d'un employé mécontent, aide à préciser les responsabilités;

10) le tri des compétences permet d'établir un cheminement de carrière ou de corriger son mode de vie.

Conclusion

Le suivi du programme d'emploi des jeunes de l'Alberta a tenu compte de tous les principes directeurs de la stratégie provinciale d'emploi. Il a permis de réduire le fossé qui sépare l'école et un premier emploi: plus de 9 000 employeurs ont pris le risque d'engager un jeune Albertain et la plupart le referaient.

Les contacts personnels et le soutien apporté par le personnel tant aux employeurs qu'aux employés ont joué un rôle-clé dans la réussite que nous obtenons. Les membres de Main-d'oeuvre Alberta sont restés sensibles et ouverts aux besoins de chaque personne. La formation de tout le personnel du ministère a permis d'instaurer un climat d'épanouissement et la volonté de modifier la nature du "chômage structurel des jeunes". Grâce à un processus actif et créatif de solution des problèmes, le PEFJA est sorti de sa phase de rodage; il reste beaucoup à faire,

mais les fondations sont solides, et les ajouts éventuels ne peuvent être considérés que comme des possibilités de développement.

L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE: LA PROCHAINE INNOVATION DANS LE DOMAINE DU COUNSELLING

D. Stuart Conger
Emploi et Immigration
Ottawa-Hull

Voici le texte d'un exposé que M. D. Stuart Conger, directeur générale, Service de soutien d'emploi, Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, Ottawa-Hull, K1A 0J9, a présenté à la Consultation nationale sur l'orientation professionnelle tenue à Ottawa le 30 janvier 1986.

Il y a proverbe anglais qui n'a pas son pendant français mais qui, traduit, donne ceci: Les étourdis se précipitent là où les sages hésitent à s'aventurer. Ce proverbe m'a toujours semblé incontestable, à tel point que je songe à en faire ma seconde devise. Il s'applique à ce que j'ai à vous dire en ce sens qu'il est toujours hardi d'avancer que telle ou telle invention devra lieu dans un certain domaine, et il est particulièrement audacieux de promettre que l'intelligence artificielle sera la prochaine innovation dans le domaine du counselling. Ceci dit, j'essaierai de vous persuader, du moins pendant les 30 prochaines minutes, que cette promesse se réalisera.

Certains diront qu'il y a déjà des initiatives qui utilisent l'intelligence artificielle, par exemple les tests commerciaux ou le programme CHOIX. Toutefois, je ne vais pas choisir la solution de facilité en vous en parlant. J'aborderai plutôt des domaines complètement nouveaux qui mettent en vedette l'intelligence artificielle.

Systèmes experts

La première application de l'intelligence artificielle que j'entrevois est celle de l'ordinateur au service du conseiller. Voici une conversation imaginaire entre un conseiller et un ordinateur:

Conseiller: J'ai un client qui refuse d'assumer la responsabilité de son comportement.

Ordinateur: Très bien, cela peut tenir à l'une ou plusieurs des raisons suivantes:

1) Il ne tient pas compte du facteur cause à effet.

2) Il s'imagine que ce qui lui arrive est indépendant de sa volonté.

3) Il est trop dépendant.

4) Il manque de maturité.

S'il s'agit du numéro 1, vous aurez peut-être remarqué qu'il:

a)
b)
c)

S'il s'agit du numéro 2, vous aurez peut-être remarqué qu'il:

a)
b)
c)

S'il s'agit du numéro 3, vous aurez peut-être remarqué qu'il:

a)
b)
c)

S'il s'agit du numéro 4, vous aurez peut-être remarqué qu'il:

a)
b)

Y-a-t-il des possibilités que vous avez définitivement éliminées?

Conseiller: Oui. Il ne semble pas manquer de suite dans des idées, mais il pourrait croire que ce qui lui arrive est indépendant de sa volonté. En fait, il est très sûr de lui et est convaincu que je vais lui trouver un emploi.

Ordinateur: Très bien. Je reconnais qu'il puisse s'attendre à ce que vous lui trouviez un emploi, car pour lui, on ne peut réussir sans être pistonné. Toutefois, il peut s'agir là d'un tempérament dépendant. L'arrogance dont vous me parlez me porte à croire que le vrai mal est sa dépendance et qu'il compense un complexe d'infériorité par de l'arrogance.

Pour en être certain, vous pourriez lui poser les questions suivantes:

1)
2)
3)

Elles vous permettront d'établir s'il manque de confiance et de l'aider en conséquence.

Ce genre d'intelligence artificielle s'appelle un système expert où l'utilisateur dialogue au moyen d'un langage naturel. Le système est doté d'une base de données qui permet à l'ordinateur de répondre de la manière indiquée. Naturellement, ce sont les conseillers qui programment l'ordinateur, selon leur expérience personnelle et les cas d'espèce. En tant que délégué, vous avez reçu un questionnaire sur les obstacles principaux auxquels vous vous êtes heurté et sur vos grandes réalisations. Vos réponses serviront à l'alimentation de cette base de données.

La composante du système expert qui prévoit l'interaction en langage naturel permet au conseiller de dialoguer avec l'ordinateur de la même façon qu'il le ferait avec un collègue, un conseiller ou un superviseur. C'est de loin l'aspect le plus difficile du système à mettre au point, car il faut programmer l'ordinateur de manière qu'il comprenne les questions et fournisse les réponses dans un langage compréhensible. Pour ce faire, l'ordinateur a besoin des éléments suivants sous forme de langage naturel:

1) Textes: Il s'agit de la description logique de situations typiques. Par exemple, les étapes qui accompagnent la perte d'un emploi (la négation, la colère, la dépression, l'indifférence) constitueraient un texte. Le répertoire complet en langage naturel servant à l'interaction pourrait compter jusqu'à 100 textes de ce genre.

2) Situations: Il s'agit de celles dans lesquelles quelqu'un peut se trouver. Il y a les états d'esprit, notamment la colère, la dépression, la situation financière, entre autres le fait d'être en chômage, d'être pauvre; la situation ethnique ou sociale, notamment le fait d'être oriental ou d'être à la retraite. Ce répertoire comprend plus de 100 situations.

3) Stéréotypes: Il s'agit de ceux qui sont classiques. Par stéréotype, on entend l'image qui vient à l'esprit lorsqu'on songe à un jeune en chômage, une mère célibataire, un récent immigrant du Portugal, un travailleur âgé, etc. Ces stéréotypes ont ceci d'utile qu'ils fournissent d'emblé des hypothèses sur le client, lesquelles, naturellement, devront être vérifiées et modifiées selon l'individu. Il s'agit d'un point de départ permettant de mieux comprendre l'intéressé.

4) Cadres de référence: Il s'agit de données l'essentielles pour l'ordinateur et le conseiller qui ont trait à la réalité quotidienne. Elles partent notamment sur les programmes de cours et de formation, les nombreuses professions, les programmes d'emploi, etc.

Un système fonctionnant en langage naturel doit comprendre encore bien d'autres éléments pour que l'ordinateur puisse dialoguer avec l'utilisateur, mais ces exemples suffisent pour donner un aperçu d'un tel système.

Actuellement, il n'existe pas de système expert pour l'orientation professionnelle et aucun n'est pour l'instant mis au point. Toutefois, Ferrara et Serna préparent ce qu'ils appellent le conseiller béhaviouriste sans forme de système expert pour aider au diagnostic des problèmes socio-affectifs. On ébauche cependant des propositions pour la mise au point de ce système, d'où ma prédéction que ces systèmes seront la prochaine innovation dans le domaine du counselling. J'espère sincèrement que le jour où ils seront réalité, vous serez les premiers à les mettre à l'essai.

Systèmes de langage naturel

La deuxième application de l'intelligence artificielle au counselling sera, selon moi, la mise au point d'un système de counselling des clients. Si l'ordinateur peut dialoguer avec le conseiller, comme je l'ai fait voir, dans le cadre d'un système expert, ce n'est qu'une question de temps avant qu'il puisse en faire autant avec le client.

Certains progrès dans le domaine du counselling ont ouvert la voie à cette innovation. La décomposition du processus de counselling est particulièrement utile. Les

aspects suivants doivent être présents dans le counselling informatisé:

1) Questions générales et précises: Il faut obtenir des données du client et lui donner l'occasion de s'exprimer librement; le conseiller ne doit pas sauter aux conclusions.

2) Dialogue dirigé: Diriger l'entrevue au moyen de questions générales et précises.

3) Éclaircissement: Interprétation des sentiments du client (et non de ses propos).

4) Paraphrase: Interprétation des propos du client (mais non de ses sentiments).

5) Résumé: Réitérer les éléments importants d'une assez grande partie de l'interaction au moyen des techniques d'éclaircissement et de paraphrase et établir un lien entre ces éléments

6) Se montrer réceptif aux propos du client

7) Respect: Faire comprendre au client que sa situation peut changer

8) Précision: Demander au client d'être précis

9) Confrontation: Signaler au client le manque de suite dans ses idées

10) Actualité: S'occuper des questions qui intéressent le client actuellement ou qui l'intéresseront dans un avenir rapproché

11) Encouragement: Inciter le client à changer

12) Information: fournir des renseignements

13) Respecter les convenances: décrire le mérite des conventions sociales

14) Détermination du problème: demander au client quel est son problème

15) Aider le client à énoncer son problème: par exemple, à expliciter ce qui gêne la réalisation de son objectif

16) Aider le client à clarifier l'énoncé de son problème et à préciser ses sentiments

17) Aider le client à évaluer ses points forts et ses faiblesses, en égard à son problème

18) Aider le client à préciser ses valeurs et ses hypothèses

19) Aider le client à formuler un énoncé des compétences qu'il doit acquérir pour réaliser son objectif

20) Mettre à l'essai et valider l'énoncé

21) Formuler l'objectif du counselling

22) Déterminer si le cas relève de la compétence du conseiller

23) Confirmer l'engagement du client

24) Établir le contrat de counselling

25) Choisir la méthode de counselling appropriée (prise de décisions, apprentissage, technique cognitive)

26) Appliquer la méthode:

A) Méthode de prise des décisions

1) Expliquer les étapes de la prise de décisions

2) Déterminer si des mesures provisoires sont nécessaires

3) Prendre les mesures nécessaires

4) Inciter le client à formuler des solutions de rechange

5) Aider le client à déterminer les facteurs personnels et les valeurs qui influent sur ses décisions

6) Aider le client à examiner les solutions de rechange

7) Choix d'une solution par le client

8) Dernière main au processus de décision

B) Méthode d'apprentissage

1) Observation

a) Déterminer le comportement exact du client
b) Aider le client à choisir l'objectif qui lui convient
c) Établir la méthode

2) Pratique

a) Déterminer les réactions qui doivent être apprises
b) Choisir un modèle approprié
c) Fournir des séances pratiques au client et l'orienter
d) Prévoir des interrogations entre chaque séance
e) Se montrer toujours plus exigeant et s'assurer que le rendement n'en souffre pas

3) Évaluation

a) Demander au client de s'évaluer
b) Souligner les points forts du client
c) Faire des observations constructives
d) Demander au client de faire des observations

C) Méthode cognitive

1) Attention sélective

a) Déterminer quels détails sont importants
b) Déterminer quand il y a suffisamment d'information
c) Concentration
d) Paraphrase
e) Analyse critique
f) Établissement de priorités
g) Fixation d'objectifs

2) Méthode séquentielle

a) Planification
b) Manipulation des nombreuses données qui doivent être traitées chronologiquement
c) Modifier le comportement à l'aide du langage
d) Suivre les étapes
e) Rappel des étapes
f) Chronologie linéaire

3) Intelligence comparative

a) Capacités d'adaptation
b) Jugement comparatif
c) Perspective
d) Analyse critique

27) Évaluation du rendement du client

A) Décrire le comportement à la fin du counselling
B) Comparer le comportement avant et après le counselling
C) Voir si l'objectif a été atteint
D) Déterminer si d'autre counselling est nécessaire

28) Mettre fin au counselling

A) Expliquer les modalités de conclusion
B) Discuter les modalités d'acquisition des compétences
C) Déterminer le suivi nécessaire

Ces étapes de counselling constituent les critères de fonctionnement du système de counselling exploité en langage naturel. À noter que ce n'est pas moi qui ai établi ces critères, mais plutôt les spécialistes suivants:

Techniques 1 à 5 et 15: Allen Ivey
Technique 13: Donald Andrews
Techniques 6 à 11: Robert Carkhuff
Techniques 14 à 21: Philip Patsula
Techniques 22 à 28 sauf 26C: Lynne Bezanson, Carol De Coff et Norman Stewart
Technique 26C: Peggy Koopman

Les données pertinentes sur chaque auteur se trouvent dans la bibliographie.

Le système de counselling informatique que j'ai décrit et qui donne au client l'impression qu'il dialogue avec un ordinateur possédant des qualités humaines est si compliqué et demande un tel degré de perfectionnement que la première génération ne verra pas le jour avant au moins dix ans. Des inventions importantes seront nécessaires avant qu'un système utilisant un langage naturel puisse être mis au point. Il faudra aussi que les ordinateurs soient dotés d'une mémoire plus puissante et d'autres raffinements encore. Bref, il faudra attendre la cinquième génération d'ordinateurs.

Sans trop m'aventurer, j'entrevois ces progrès d'ici dix ans, mais ils ne suffiront pas. Il faudra en outre perfectionner les textes et les cadres de référence; préciser et déterminer les stéréotypes dont j'ai parlés, en plus de mettre au point ce qui suit:

1) Les dictionnaires spéciaux

2) Un analyseur des niveaux de conversation:

   a) L'ordinateur conserve en mémoire les dialogues et détermine quels aspects doivent être élucidés.
   b) L'ordinateur doit pouvoir analyser ce que le client connaît du domaine qui fait l'objet de l'interaction. Cette analyse est particulièrement importante lorsque l'ordinateur explique un point au client.
   c) L'ordinateur doit pouvoir deviner l'état affectif du client et tenter de la modifier au besoin.
   d) L'ordinateur doit pouvoir déterminer si le client dit la vérité.
   e) L'ordinateur doit déterminer l'attitude du client envers l'ordinateur et les rapports entre le client et son entourage.
   f) L'ordinateur doit pouvoir déterminer les idées (souvent irréalistes) des clients, qui sont ni plus ni moins des présuppositions à partir des réponses de ceux-ci.
   g) L'ordinateur doit pouvoir déterminer l'attitude du client.

Ces critères ont été établis à partir de l'ouvrage de Johnson et Robertson.

Conclusion

Étant convaincus que l'intelligence artificielle contribuera grandement au perfectionnement du counselling professionnel, nous avons décidé de lancer un projet officiel. À cette fin, ce qui suit a déjà été entrepris:

1) La rédaction d'un dictionnaire du domaine du counselling

2) La rédaction de textes

3) L'établissement de cadres

4) L'explication des situations

5) La détermination des stéréotypes

6) L'explication détaillée des niveaux de conversation

Mme Catherine Casserly, chef de ce projet, vous décrira maintenant ces activités.

BIBLIOGRAPHIE

Andrews, Donald, Évaluation et counselling des antisociaux, Connat 6, pages 45 à 63, Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, Ottawa.

Bezanson, Lynne, De Coff, Carol et Stewart, Norman, Individual Employment Counselling, Bureau d'orientation de l'université de Toronto, 1985, 334 pages.

Carkhuff, Robert,

Ivey, Allen, Intentional Interviewing and Counselling, Brooks-Cole.

Johnson, Peter et Robertson, Scott, MAGPIE: A Goal-Based Model of Conversation, Département de sciences informatiques de l'université Yale.

Koopman, PRS, The Learning Disabled Adult

Patsula, Philip, La Composante évaluation du Counselling d'emploi, Bureau de placement de l'université de Toronto, 586 pages, 1985

ÉLUCIDER LES PROBLÈMES ET ÉTABLIR DES OBJECTIFS DANS LE COUNSELLING SCOLAIRE ET LE COUNSELLING DE RÉADAPTATION[1,2]

Philip J. Patsula
Université d'Ottawa

James E. Boyle
Emploi et Immigration Canada

Introduction

Nous présentons dans cet exposé une vue générale de l'orientation que prend la résolution des problèmes, orientation qui constitue la base de la composante évaluation de l'orientation professionnelle (CEOP), puis nous analyserons la distinction importante entre l'identification du problème et sa résolution; nous réfléchirons à la répartition de certaines valeurs touchant le counselling et la formation des conseillers; enfin nous élaborerons la possibilité de généraliser le format de contrainte de la CEOP aux divers milieux de counselling, notamment les agences pour l'emploi, les écoles et les différents services de réadaptation pour les anciens combattants âgés, les retraités militaires, les immigrants et les assistés sociaux.

Orientation de la CEOP pour résoudre les problèmes

En préparant le matériel de formation pour la CEOP et au cours de la formation effective, nous avons été constamment frappés par la valeur de l'utilisation d'un système pour organiser les nombreuses variables (par exemple, psychologiques, sociologiques, culturelles, politiques et économiques) qui sont liées au processus de

---

[1] Exposé fait lors de la Douzième consultation nationale sur l'orientation professionnelle, à Ottawa le 30 janvier 1986.

[2] Le matériel CEOP a été utilisé pour former plus de 1 400 conseillers d'orientation professionnelle au Canada. De plus, environ 200 étudiants diplômés de l'Université d'Ottawa l'ont également utilisé et fait leurs remarques sur tout ou partie de ce matériel. Nous tenons à remercier toutes ces personnes ainsi que le nombreux personnel administratif et les formateurs régionaux.

counselling. En termes simples, un système est une façon de considérer le counselling qui permet au conseiller d'agir avec un but. C'est une carte mentale. C'est une série d'oeillères qui évitent de gaspiller du temps et de faire des efforts inutiles sur des "attractions secondaires" et non sur le "spectacle principal". Nous considérons que l'utilisation d'un système est, pour le conseiller, une aide extraordinaire pour comprendre les différentes dimensions du processus d'orientation et établir entre elles des liens, pour communiquer avec les clients, les collègues, les cadres, la direction et le public, et finalement pour améliorer la direction des services de counselling en définissant davantage les unités de travail.

Un système que nous avons trouvé utile, et sur lequel la structure CEOP elle-même est fondée, repose sur la conception que les personnes désirent recourir à un service de counselling parce qu'elles éprouvent certaines difficultés pour parvenir à une situation qui, selon elles, leur procurerait une plus grande maîtrise, un plus grand sens de l'oeuvre accomplie, une plus grande satisfaction.

Cette conception selon laquelle le client désire changer pour passer du pessimisme à l'optimisme, nous permet d'envisager la structure du counselling dans le cadre d'une direction générale pour résoudre les problèmes et pour prendre des décisions.

Nous avons pris les orientations de la résolution des problèmes et les avons incorporés dans ce que nous avons appelé un modèle participatif de résolution de problèmes (figure 1).

FIGURE 1

Modèle participatif de résolution de problèmes

1) Du point de vue du client, quelle est la question (au niveau de l'emploi)?

2) En collaboration, élucider la question.

3) Préciser <u>ce qui</u> doit être travaillé.

4) Préciser la méthode (le <u>comment</u> travailler sur ce que l'on a trouvé utile, ou le plan d'action).

5) Mettre la méthode en place (le <u>travail</u> effectif en vue de se diriger vers la situation désirée).

6) Évaluer l'efficacité de la méthode.

7) Recommencer le cycle, si c'est nécessaire.

Des sous-composantes ont été incorporées dans la première composante, à savoir:

a) la situation actuelle du client, avec sa souffrance, sa gêne ou son insatisfaction (c'est-à-dire où le client en est maintenant);
b) la situation désirée par le client (c'est-à-dire où il aimerait être);
c) les difficultés éprouvées par le client dans son mouvement vers une plus grande harmonie entre sa situation actuelle désagréable et la situation désirée;
d) la perception qu'a le client de la raison des difficultés ainsi que des difficultés elles-mêmes (c'est-à-dire la "contrainte", en termes de la CEOP).

L'accord mutuel antérieur du conseiller et du client pour élucider la question qui se pose, ainsi que toute autre question qui peut émerger au cours de cette élucidation, est intégré à la seconde et à la troisième composante, en vue de parvenir à un certain accord sur ce qui doit être travaillé pour que le client passe de la situation actuelle à la situation désirée.

Les trois premières composantes du modèle participatif de résolution de problèmes ont été de plus précisées dans la structure de la CEOP comportant dix tâches (figure 2). Au centre de cette structure, nous trouvons la déclaration de contrainte, à savoir: "Je ne peux pas faire A... à cause de B".

L'identification du problème et sa résolution

Pour introduire la discussion sur la distinction à établir entre l'identification du problème et sa résolution, nous pouvons maintenant poser les questions rhétoriques suivantes:

- En counselling, avez-vous jamais enregistré des résultats positifs lorsque le client n'était pas motivé?
  Tout laisse penser que vous allez probablement répondre "non".

FIGURE 2

Les dix tâches du conseiller d'orientation professionnelle (dans le cadre de l'évaluation - Patsula, 1985)

Relation CEOP

1) Amorcer une relation constante de collaboration (d'association) faite de respect mutuel.

Préoccupations professionnelles

2) Faire exprimer par le client son problème professionnel

Contrainte professionnelle

3) Aider le client à analyser et à élucider la question afin qu'il puisse formuler son problème sous la forme d'une déclaration de contrainte, c'est-à-dire: "Je ne peux pas faire A, à cause de B".

4) Formuler le but de la composante évaluation du counselling d'emploi.

5) Aider le client à élucider le contenu et le sens de sa déclaration de contrainte.

6) Aider le client à évaluer et à préciser ses points forts et les obstacles qu'il rencontre en ce qui concerne la contrainte professionnelle qu'il a exprimée.

7) Aider le client à élucider la valeur ou l'hypothèse sous-jacente à sa déclaration de contrainte:

   a) en identifiant et en précisant la valeur ou l'hypothèse sous-jacente;
   b) en jugeant cette valeur ou cette hypothèse constructive ou stérile;
   c) en formulant et en cherchant une valeur ou une hypothèse plus productive lorsque celle qu'on a identifiée à été jugée stérile.

Les contingences de l'emploi

8) Selon la valeur productive qui possède le client, l'aider à formuler une déclaration de contingence, en utilisant la forme: "Si je fais A, je dois alors...".

9) Aider le client à clarifier la déclaration de contingence en la testant et en la validant pour voir si elle est réaliste et raisonnable et si elle reflète l'action pour laquelle le client s'est engagé; le cas échéant, la reformuler.

L'objectif d'orientation professionnelle

10) Aider le client à traduire la déclaration de contingence choisie en un but de counselling d'emploi sur lequel le client et le conseiller s'accordent et vers lequel le client s'engage à travailler.

- Serez-vous d'accord pour convenir que la motivation du client est un élément clé en orientation?
  Une fois encore, nous pourrions penser que votre réponse est "oui".
- Qu'est-ce que la motivation sinon un désir de passer d'un état présent à un autre état ayant une valeur supérieure, c'est-à-dire d'accorder une certaine valeur à une activité?

La réponse à cette question peut bien se trouver contenue dans la question elle-même.

Si vous n'avez pas répondu de la manière indiquée, vous savez au moins quelle est la position des auteurs pour ce qui est des questions ci-dessus.

Dans le CEOP, nous tentons de capter la motivation du client en nous concentrant sur la déclaration de contrainte (déclaration du fossé entre ce qui est et ce que le client voudrait être, plus la perception qu'a le client de la raison du fossé).

Vous remarquerez que dans le modèle participatif de résolution de problèmes comme dans la structure de la CEOP, nous essayons de distinguer l'identification du problème de sa résolution. Pour nous, une distinction aussi claire entre ce qu'est le problème et la façon de s'y prendre pour le résoudre est extrêmement importante dans le cadre de la plupart des méthodes utilisées dans le processus d'aide.

Nos expériences faites dans le pays tout entier en observant:

> des conseillers d'orientation professionnelle s'occupant de personnes qui recherchent un emploi et qui n'y sont pas prêtes,
> des conseillers en réadaptation s'occupant de nos anciens combattants âgés, des immigrants, du personnel militaire qui se désengage pour reprendre la vie civile et des assistés sociaux,
> des conseillers scolaires s'occupant d'élèves ayant des problèmes, ainsi que de surveillants et de coordonnateurs de programmes d'alternance travail-études,

nous ont tous convaincus de la valeur d'identifier (ou de définir) le problème dès le départ avant d'aller dans toutes les directions pour trouver des solutions.

À notre avis, l'attitude de focalisation sur l'action souvent rencontrée chez les conseillers et les clients pour rechercher des solutions est souvent recommandable pour mettre en relief le besoin d'efficacité en orientation, ainsi que la nécessité de "s'atteler à la tâche en question" et d'"organiser sa vie". Pourtant, une focalisation précoce sur la façon de parvenir à un état désiré, sans focalisation préliminaire sur ce qu'est effectivement la question (c'est-à-dire non seulement sur ce qu'on perçoit qu'elle est, mais sur ce qu'elle est effectivement) conduit souvent à des efforts particulièrement inefficaces du fait que l'on cherche et élabore ce qui semble être des "solutions" solides mais, hélas, à des problèmes imaginaires plus que réels. À la vérité, une telle ardeur à se précipiter sur des solutions est une bonne illustration du vieux dicton: "Le chemin le plus court n'est pas toujours le plus rapide".

Pour nous, identifier le problème, le définir et l'élucider sont d'une extrême importance dans le processus de counselling. En fait, les participants à une formation CEOP qui retournent ensuite au travail ne cessent de nous dire qu'ils s'émerveillent de la façon avec laquelle des solutions plus réalistes et plus sûres émergent simplement de l'élucidation des questions qui se présentent et de celles que l'on a découvertes par la suite. Ils disent que, trop fréquemment, le fait d'insister sur les solutions non seulement ne conduit pas à la résolution du problème réel, mais entrave en fait souvent les progrès.

Au risque d'embrouiller ce qui vient d'être précisé, il est important de rappeler que toute structure, y

compris celle de la CEOP, ne veut pas être une "camisole de force" pour l'utilisateur. En fait, nous avons également observé qu'il n'est pas nécessaire de se focaliser initialement, au cours de la séance de counselling, sur l'identification du problème, sur sa définition et son élucidation si le client se montre plus soucieux de parler des solutions. Les principes pédagogiques élémentaires de téléonomie et ceux qui consistent à "partir de là où est le client" prévalent. (Nous analyserons plus loin le terme "téléonomie".) Le fait de partir de là où se trouvent initialement les problèmes du client et de là où il souhaite se situer est important; la technique est alors d'amorcer le processus d'élucidation et de signaler au client combien il est important qu'il participe activement.

Cependant, le conseiller et le client doivent se mettre d'accord pour savoir où amorcer le contact afin d'analyser les problèmes du client et de comprendre les étapes du counselling - et le mouvement ultérieur du client de l'identification du problème à sa solution avant le stade actif du counselling. Que le client - d'un point de vue hétéronomique (autre terme qui sera expliqué plus loin) - s'en tienne souvent à l'hypothèse fausse que le counselling va "vite régler" la question ou que "n'importe quelle solution est préférable à l'absence de solution" ne signifie pas que le conseiller doive être d'accord avec cette hypothèse. En fait, c'est en définissant le problème que ces hypothèses sont mises à jour puis analysées et jugées.

Il est à remarquer que de bien connaître et utiliser un système ne supprime pas, pour le conseiller, l'importance de posséder d'autres techniques, comme celles de relation et de communication, ou de comprendre la dynamique de l'être humain et la population à laquelle ils s'adressent. À notre avis, l'utilisation astucieuse d'un système est pourtant importante car elle permet de mieux clarifier la finalité de l'utilisation d'autres techniques. Ainsi, un système facilite plus qu'il n'entrave l'harmonie, l'empathie et les techniques de cette ordre dont fait preuve le conseiller.

Répartition des valeurs

Retournons maintenant aux termes "hétéronomie" et "téléonomie".

Nous avons trouvé qu'il était aussi important d'analyser pendant les séances de counselling comment se répartissaient les valeurs des clients (dans la structure de la CEOP, nous consacrons spécifiquement une tâche complète, plus certaines parties d'autres tâches, à une

telle analyse) que d'analyser pendant la formation comment se répartissaient les valeurs des conseillers.

Il est utile de considérer la répartition des quatre valeurs que sont l'anomie, l'autonomie, l'hétéronomie et la téléonomie, telles qu'elles sont présentées par Philip Phoenix (1983), pour aider les formateurs à analyser leur conception des clients et leur comportement avec les clients, leur conception de la formation et leur comportement en formation, leur conception du travail et leur comportement dans le milieu de travail.

En tant que formateurs ou cadres ou autres qui désirez introduire un système de soutien pour les conseillers, vous reconnaîtrez la répartition de ces valeurs - peut-être diversement combinées - chez les individus que vous voyez. Les conseillers reconnaîtront certainement ces valeurs chez leurs clients.

L'anomie

La position anomique, nihiliste, caractérisée par l'absence de buts et de normes, nie tout critère ou valeur de base pour la vie.

Les clients ou les conseillers ayant de la vie une conception plutôt anomique, tendent à éprouver des difficultés pour se lancer dans des activités qui ne leur fourniront pas une gratification immédiate. C'est pourquoi la formulation de buts du counselling, de l'éducation et de la formation pour le développement de la personne est considérée comme une perte de temps.

Au cours des séances de formation CEOP, certains participants sont gênés dans leur engagement vis-à-vis de la formation par leur notion explicite ou tacite que la relation d'aide est tellement particulière à la situation et au client qu'il n'y a ni lignes directrices, ni système, ni généralisation que le conseiller ou le client puisse utiliser dans le processus d'aide. "Quelle est la valeur de la formation?" ou "Il n'y a pas de système pour guider la conduite de l'homme"!! sont des plaintes anomiques empoisonnées.

Nous serions d'accord avec les personnes qui sont de cet avis sur le fait que:

- il n'y a pas de théorie d'apprentissage (comment les personnes changes) scientifiquement validée et sur laquelle on s'accorde universellement, et
- il n'y a pas de théorie de motivation (ce qui fait que les personnes "accrochent") scientifiquement validée et sur laquelle on s'accorde universellement,

et que donc

- il n'y a pas de théorie d'orientation scientifiquement validée et sur laquelle on s'accorde universellement.

Mais cela ne veut pas dire que nous devons abandonner tout espoir de mieux percevoir la façon d'être plus efficaces pour aider à établir des relations.

L'autonomie

La position autonomique semble un peu plus positive. C'est une position relativiste où l'accent est mis sur l'individu comme source de toute norme. C'est la position de Rogers qui place l'individu comme un dieu pour lui-même. De la même façon, c'est la base de la répartition des valeurs de Kohlberg pour qui elles ne sont rien de plus que des "lubrifiants sociaux". Dans cette répartition, les valeurs sont créées plus que découvertes.

Les clients qui adoptent une position autonomique pour ce qui est des convenances sociales n'hésitent pas à demander à des conseillers en matière d'emploi de les aider pour obtenir ce qu'ils désirent à partir du "système" sans considérer la responsabilité vis-à-vis des autres; par exemple, "Je désire une formation de soudeur, donc je dois l'obtenir bien que les possibilités de formation dans ce domaine soient limitées", ou "Je suis le meilleur juge de ce que je désire".

Les conseillers d'orientation professionnelle qui adoptent cette position à l'extrême, en négligeant leur rôle de "gardien" déclarent: "Pourquoi ne pas inscrire les clients pour qu'ils aient une formation aussitôt qu'ils en font la demande?", c'est-à-dire sans chercher à savoir si une telle solution est fondée sur des éléments réalistes en ce qui concerne l'emploi? Ils disent: "Le client, grâce à son gyroscope interne - ou son fonctionnement organismique - sait mieux que quiconque!" Les auteurs ne sont pas en désaccord avec cette position et indiquent au lecteur que les conseillers qui l'ont adoptée disposent d'éléments pour créer des relations productives, à savoir le respect et l'attention (qui, nous le reconnaissons, sont des éléments souhaitables), mais ils n'ont pas la responsabilité (qui, nous le croyons, est aussi un élément essentiel de relations fécondes). Une question que nous posons fréquemment à propos de l'élément responsabilité est celle-ci: "Signeriez-vous des formulaires de répartition de formation pour la semaine et les laisseriez-vous sur le

bureau de la réception pour qu'ils soient ramassés par les intéressés?"

Le participant en formation qui épouse une vue autonomique peut revoir, dans une certaine mesure, son style de counselling mais n'autorisera pas que ce style soit remis en question ou jugé de l'extérieur, en fonction du principe que "ce qui est à moi est à moi". "Personne ne peut me dire ce que je dois faire" est la plainte partiellement justifiée du participant autonomique.

L'hétéronomie

La position hétéronomique se caractérise par l'existence de normes de vie objectives et claires que l'on suit rigoureusement et sans déviation.

Les clients qui adoptent cette position (à notre avis) "extrême" ont tendance à être" obstinés" quant à l'interprétation de la réalité économique et politique et à croire que cette interprétation de leurs possibilités d'emploi (qu'elle soit élargissante ou au contraire contraignante) est toujours correcte. Ils diffèrent des tenants de la position autonomique car ils croient que les bases de leur position sont non pas en eux-mêmes mais dans la réalité extérieure.

Les participants à des séances de formation qui pensent le "comment" du counselling de manière hétéronomique ont tendance à ne pas être ouverts à la discussion. Ils déclarent simplement que leur position, quoi qu'il arrive, est bonne et définitive et qu'il n'y a pas lieu de la discuter. Ils voient l'articulation de la contrainte comme constituant le dernier mot sur la question. Bien sûr, si tel était le cas, tous les efforts de collaboration devraient être abandonnés, puisqu'un tel effort est fondé sur l'hypothèse que, parfois, "il y a plus d'idées dans deux têtes que dans une". Cela veut dire que la plupart des personnes, la plupart du temps, organisent leur vie sans recevoir de counselling particulier; et pourtant, certaines personnes, certaines fois, tirent parti d'une telle aide.

Un des buts de la formation CEOP est d'analyser le style de counselling du formateur, ses avantages, de les comparer et de les contraster avec celui d'autres formateurs, avec celui de théoriciens choisis de l'orientation et avec la position CEOP - afin d'en vanter les avantages pour le client, pour le conseiller, pour la CEIC et pour la société canadienne, et de voir s'il est possible de raffiner les styles présentés. Une telle

ouverture à l'examen et à la confrontation est annulée par l'adhésion aveugle caractéristique de l'orientation hétéronomique.

La téléonomie

La téléonomie est la position à laquelle adhèrent les auteurs, selon laquelle il y a des normes objectives à découvrir, au moins partiellement, par une élucidation responsable et participative de sa situation actuelle vis-à-vis d'autrui et par une ouverture à la situation d'autrui. Elle exige, cependant, la volonté de tenir à sa position en dépit de l'opposition, ainsi qu'un effort continuel pour mieux découvrir et comprendre la réalité. Dans cette position, semblable à l'hétéronomie mais contraire à l'autonomie, on ne crée pas, on n'imagine pas un monde; le monde est là pour être découvert encore plus pleinement.

Pour le client, il y a une base de valeurs à partir de laquelle il se déplace mais qu'il est possible, ultérieurement, d'élucider et de corriger.

De même, pour les participants, il y a ouverture à une recherche de moyens plus efficaces et plus humains pour aider ceux qui cherchent un emploi. Ces participants ne se précipitent pas bon gré mal gré sur n'importe quelle position déclarée, mais se trouvent pris dans un mécanisme de formation qui leur donne l'occasion d'examiner rigoureusement et de réviser continuellement leur position à la lumière de choses récemment comprises.

C'est la position téléonomique qui tend à dominer la formation CEOP, caractérisée par une atmosphère de gentillesse et de fermeté. En effet, les participants s'intéressent de plus en plus à l'acquisition d'un sens de la collectivité et à leur position responsable et professionnelle vis-à-vis de leurs collègues. Pendant la formation, on exige continuellement de raffiner sa définition de l'orientation. Les définitions peuvent sembler pesantes; pourtant, il existe une interaction de notre propre définition du counselling avec les autres éléments de notre vision de monde, de notre façon de sentir, de faire et d'être.

Pour conclure cette partie, disons que notre répartition des valeurs (que l'on soit client, conseiller, participant en formation ou formateur) affecte notre motivation et notre engagement dans le processus d'orientation et de formation ainsi que notre volonté d'analyser ce qu'on attend d'autre de ce processus.

Voici quelques exemples de secteurs où notre répartition des valeurs affecte ce que nous espérons:

- notre notion de la désirabilité de la collaboration entre le client et le conseiller;
- la tendance à considérer le service de counselling comme un garage - on dépose son problème le matin en allant travailler et on repasse le soir pour le voir réglé;
- notre notion que les "durs" ne parlent pas de leurs problèmes avec un conseiller;
- notre notion selon laquelle nous devons toujours apparaître comme sachant tout et ne commettant jamais ni faute ni imperfection.

Possibilité de généraliser la déclaration de contrainte de la CEOP

Si l'on considère la possibilité de généraliser la structure CEOP pour élucider les problèmes et si l'on envisage la possibilité d'appliquer le système à différents milieux, on trouve que, bien que la terminologie puisse être différente selon ces milieux, les tâches initiales de counselling semblent être tout à fait semblables.

Prenons comme exemple la tâche, au cours du counselling, d'obtenir que le client exprime un tant soit peu les questions auxquelles il fait face. Dans la structure CEOP (voir figure 2), on mentionne cette étape comme le fait d'obtenir du client une déclaration de contrainte, c'est-à-dire la difficulté du client à se diriger vers un état désiré plus positif à laquelle il faut ajouter la raison de la difficulté. La déclaration de contrainte est de la forme: "Je ne peux pas faire A à cause de B".

Il est important de remarquer que dans la structure CEOP, on obtient la question du client initialement sans discuter de sa validité. C'est-à-dire qu'avant notre contrat pour élucider la contrainte, nous ne nous intéressons qu'à l'argument du client et nous ne sommes pas intéressés à discuter avec lui de la validité de ses vues.

Voyons maintenant quelques déclarations de contrainte de clients venant des différents milieux dans lesquels nous avons travaillé l'an dernier.

Counselling d'emploi

Les déclarations de contrainte présentées au conseiller par ceux qui recherchaient un emploi tendaient

à se focaliser sur le fait de trouver un emploi, de le garder et de progresser (l'accent étant mis sur les deux premiers points).

En voici quelques exemples:

> Je ne peux pas trouver de travail parce qu'il n'y a pas de travail ici.
>
> Je ne peux pas garder mes emplois parce que je n'ai pas de compétences, ou parce que le patron est stupide, ou parce que les collègues ont une dent contre moi.
>
> Je trouve difficile de progresser dans mon travail parce que je ne m'affirme pas assez.

Au cours du processus d'élucidation, la contrainte: "Je ne peux pas trouver de travail parce qu'il n'y a pas de travail ici" peut évoluer de nombreuses fois. Par exemple, l'élucidation de l'expression "ne peux pas" peut comprendre "difficulté", "impossible", "jusqu'à présent je n'ai pas pu". De même, "pas de travail" peut être élucidé séquentiellement de "peu d'annonces dans le journal local pour les ébénistes" à "je n'ai pas mon diplôme d'ébéniste" ou aux difficultés avec les personnes détenant l'autorité (comme le montre l'expression "mon patron est stupide"). La difficulté peut maintenant se déplacer de façon plus réaliste à la réalisation que le client est bien capable de trouver du travail et que la difficulté n'est pas tant de le trouver que de la garder. Ainsi, la déclaration de contrainte élucidée peut maintenant prendre la forme suivante: "J'ai été incapable de garder mes emplois comme ébéniste (ou tout autre emploi en fait) au cours des deux dernières années en raison de mon incapacité actuelle à ne pas sortir de mes gonds lorsque quelqu'un qui m'est supérieur me dit ce que je dois faire".

La réadaptation d'anciens combattants âgés

Les déclarations de contrainte faites par les anciens combattants âgés en contact avec les conseillers du ministère des Anciens combattants tendent à se focaliser sur l'indépendance (y parvenir, la garder ou l'améliorer) qui, dans de nombreux cas, suppose de rester aussi longtemps que possible hors d'un établissement de soins.

Voici quelques exemples de déclarations de contrainte faites par des anciens combattants âgés:

"Je ne peux pas prendre de bain parce que j'ai peur de glisser dans la baignoire et de me casser le col du fémur."

"Je suis agité parce que je ne m'entends pas bien avec mon épouse qui abuse de barbituriques ou d'alcool."

"Ma vie n'au aucun sens car personne ne se préoccupe de ce qui m'arrive."

Comme dans toute orientation, la difficulté du client semble se focaliser sur les carences ou le non-usage des qualités, tant intérieures qu'extérieures. Ainsi, la différence de pronom dans la partie B de la déclaration de contrainte indique une différence dans l'importance de l'attribution personnelle. Par exemple:

"Je ne peux pas faire A à cause de B (les autres...)" et

"Je ne peux pas faire A à cause de B (je...)".

La réadaptation des retraités des Forces armées

Les Forces armées canadiennes offrent une orientation particulière pour les militaires de longue date qui se désengagent et se retrouvent dans la vie civile.

Comme dans les autres secteurs d'orientation, il est extrêmement important que l'individu en transition puisse parvenir à (c'est-à-dire absorber ou comprendre) la connaissance de soi, de son monde et à faire un lien entre ces deux éléments, les travailler (c'est-à-dire établir un rapport, personnaliser) et les appliquer (c'est-à-dire les utiliser).

Les agents du personnel des Forces armées chargés de la sélection dans le Réseau d'assistance pour une seconde carrière font souvent office de "bureau central" pour aider les retraités à

1) cerner leurs objectifs professionnels et personnels;

2) élucider leurs objectifs; et

3) localiser les mécanismes qui leur permettront d'atteindre leurs objectifs.

Cerner les contraintes exprimées par les retraités au moment de leur transition revient à élucider la partie "objectifs" de la "fonction du bureau central". Voici quelques exemples de ces contraintes:

"Mes techniques de combat ne me servent à rien car elles ne sont pas polyvalentes et on ne peut guère les utiliser dans la vie civile."

"J'ai du mal à comprendre le monde "extérieur" en raison de mes absences fréquentes et prolongées" (notamment pour le personnel marin opérationnel).

"Retourner à la vie civile m'effraie car je n'y ai pas été vraiment préparé."

"J'éprouve des difficultés à me désengager et à faire la transition parce que...je ne sais pas de quelle information j'ai besoin."
...je n'ai pas accès à l'information dont j'ai besoin."
...je ne peux pas comprendre l'information disponible."
...je ne peux pas travailler l'information que j'ai."
...je ne peux pas appliquer l'information que j'ai."

La réadaptation dans les services d'immigrants

Des immigrants nouvellement arrivés au Canada expriment des contraintes semblables. En voici des exemples:

"J'éprouve des difficultés à m'habituer à mon nouveau pays parce que...
- il n'y a pas d'équivalent canadien à mon diplôme polonais."
- je n'ai pas d'expérience au Canada."
- j'ai des problèmes de langue."

Vous remarquerez que le B de toutes ces déclarations de contrainte reflète certains facteurs qui font obstacle à la façon de

penser, de
sentir ou de
faire

soit dans l'individu, soit à l'extérieur. Le premier de ces facteurs, par exemple, comprend des attitudes, des hypothèses ou des notions sur soi, son monde, et sur soi en relation à son monde.

La réadaptation dans les services provinciaux d'assistance sociale

De même, des assistés sociaux de longue date font des déclarations de contrainte semblables dans les services provinciaux et municipaux d'assistance sociale. En voici quelques exemples:

"Je ne peux pas subvenir aux besoins de ma famille parce que je n'ai pas d'argent."

"Je vais avoir des problèmes à trouver un endroit pour vivre parce que je suis assisté social."

"Je ne peux pas envoyer mes enfants à l'école parce que...
- je n'ai pas de quoi leur acheter des vêtements convenables."
- je n'ai pas de quoi payer l'autobus."

Le counselling scolaire

Dans le counselling scolaire, les déclarations de contrainte peuvent également être considérées comme des variantes des trois points: obtenir, garder et progresser dans les secteurs carentiels (par exemple, les soucis d'ordre personnel, social ou scolaire) qui perçoit l'élève. Voici quelques exemples:

"Je ne m'intéresse pas vraiment à l'école parce qu'après l'avoir quittée, je ne sais pas ce que je ferai dans la vie."

"Je ne peux pas être bon en maths parce que personne dans ma famille n'a jamais réussi dans cette matière."

"Je ne peux pas réussir mes examens parce que je suis trop nerveux."

"Je ne peux pas m'entendre avec mon professeur parce qu'il est stupide."

"J'ai du mal à me préparer pour mon programme d'alternance études-travail parce que je ne pense pas que ce sera vraiment une bonne expérience."

(Un professeur à un conseiller) "Je ne peux pas trop encourager cet élève parce que cela lui donne une image par trop optimiste de ce qu'il peut faire et lui rend par conséquent un mauvais service."

"Je ne peux rien faire de ma vie parce que j'ai quitté l'école en sixième année il y a vingt ans."

"Je ne peux pas m'attaquer au travail de mes cours de perfectionnement parce que je sais que personne n'embauche les vieux."

Pour conclure, nous pensons que le counselling des individus dans de nombreux milieux suppose, en dépit des différences de terminologie, la tâche initiale de résoudre le problème en collaboration, ce que nous avons souligné plus haut, c'est-à-dire:

1) comprendre quelque peu la conception que le client a de son problème;

2) ensemble, analyser et élucider cette conception afin

3) de parvenir à comprendre les besoins sur lesquels il faut se pencher.

Conclusion

Nous venons d'essayer de:

1) donner une vue générale de l'orientation de la résolution de problèmes qui constitue la base de la structure CEOP;

2) montrer la distinction importante entre l'identification d'un problème et sa résolution;

3) considérer certaines répartitions de valeurs affectant le counselling et la formation;

4) considérer la possibilité de généraliser la déclaration de contrainte CEOP à d'autres milieux de counselling.

Nous espérons que les idées présentées pourront vous aider dans vos recherches pour parvenir à une clarté toujours plus grande sur les questions de counselling et de formation de la personne.

BIBLIOGRAPHIE

Patsula, P., 1985. The assessment component of employment counselling: A goal setting process (L'évaluation comme composante de l'orientation professionnelle, ou comment se fixer des buts). Toronto, The Guidance Centre.

Phoenix, P., 1973. The moral imperative in contemporary American education (L'impératif moral dans l'éducation américaine d'aujourd'hui). In H. Kirschenbaum & S.B. Simon (Éditeurs). Readings in values clarification (pp. 38-48). Minneapolis: Winston Press.

QUI EST LE PREMIER? PROBLÈMES DE FORMATION[1]

Philip J. Patsula, Ph.D
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ

Dans une liste de problèmes de formation cernés par l'auteur lorsqu'il assurait la formation des conseillers d'orientation professionnelle dans les Centres d'emploi du Canada, cinq problèmes ont été relevés que nous allons présenter selon les perspectives suivantes:

1) la description du problème;

2) des exemples de comportements de formateur ou de participant où le problème se pose;

3) la discussion sur les aspects utiles ou gênants du comportement pour le participant et l'organisme promoteur;

4) les interventions possibles.

QUI EST LE PREMIER? PROBLÈMES DE FORMATION

Introduction

Les problèmes traités dans cet article sont tirés d'observations faites au cours de séances de formation pour les conseillers d'orientation professionnelle dans les dix provinces canadiennes. Cette formation fait partie d'un programme de la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC) visant à l'acquisition de compétences. Chaque séance-atelier durait 10 jours; elle était précédée d'un travail sur le tas de 45 heures comportant des éléments préliminaires didactiques et expérimentaux intégrés.

---

[1] Cet article est tiré d'un exposé présenté par l'auteur à la Conférence nationale sur l'orientation professionnelle qui a eu lieu à Winnipeg (Manitoba) en 1983. D'autres problèmes de formation vont être traités dans un prochain article en collaboration avec le Dr D. Knowles (Université de Victoria), le Dr D. Sawatsky (Université de l'Alberta), le Dr T. Boak (Université Memorial) et avec d'autres éducateurs-conseillers intéressés.

Le titre de cet article vient de ma vision de l'état actuel de la formation au Canada où chaque formateur (y compris moi-même!) a, après réflexion, élaboré ses propres tendances sur la façon dont la formation doit se faire. C'est-à-dire que nous tendons à avoir notre propre théorie de ce qui "accroche les personnes" (la motivation) et de ce qui les fait changer (l'apprentissage). Nous observons par notre propre objectif la façon dont les individus acquièrent des compétences grâce à des expériences de formation. Vous pourriez dire que nous avons un jeu d'oeillères conçues pour rejeter les activités périphériques (le "spectacle secondaire"). C'est-à-dire que nous faisons certaines suppositions qui nous permettent de conclure qu'il n'est pas nécessaire de se préoccuper de tous les aspects des activités de formation. Je trouve qu'une telle "théorie", que les "tendances réfléchies", les "tendances partiales", les "objectifs", les "suppositions", les "oeillères", les "aperceptions partiales" (ou tout ce que ous voudrez d'autre ... je préfère quant à moi les "suppositions") diffèrent selon les regroupements de formateurs, de participants et d'organismes promoteurs.

En raison de ces différentes supositions, les participants (et la direction qui a permis d'amorcer la formation) nous donnent des réactions directes et indirectes dont nous ne tenons pas toujours compte. Nos suppositions annulent l'importance de certaines réactions relatives à notre perception des besoins à satisfaire et de la meilleure façon de les satisfaire. Ainsi, le titre de cet article est tiré d'un sketch de Abbott et Costello - "Who's on First" - où les personnages ne communiquent pas aussi clairement qu'ils le pourraient; ce serait un peu, parfois, comme dans l'exemple exagéré de deux téléviseurs en face l'un de l'autre, beuglant des messages pré-programmés, sans qu'il y ait aucune communication.

C'est avec l'humidité du voyageur que je vous propose, à vous lecteur, certains problèmes rencontrés au cours de ma tâche de formation. Il est dommage que nous ne puissions discuter de ces observations en face à face pour qu'il y ait un échange. Un tel dialogue serait plus dans la ligne de cet article car nous aimerions vivre la maxime: "La théorie aiguise la pratique; la pratique aiguise la théorie". À cet égard, je suis d'accord avec Whitehead sur le fait que la théorie permet de réduire la réflexion nécessaire à la pratique; et pourtant, je sais absolument que la théorie, faussement fondée ou faussement utilisée, sert de fondement à des décisions peu judicieuses en matière de formation. C'est de mon expérience en tant que formateur de conseillers

d'orientation professionnelle dans les dix provinces et les territoires du Canada que je vous propose ces problèmes, pour que vous puissiez les examiner dans le cadre de vos expériences de formation.

Avant d'aller plus loin, vous désirez peut-être prendre quelques minutes pour réfléchir à certains problèmes particuliers de formation que vous avez rencontrés, ou que vous rencontrez toujours, dans votre rôle de formateur, de participant à une formation ou de directeur d'un organisme promoteur. Prenez donc cinq minutes!

Présentation

Voici les problèmes de formation que j'ai choisis de vous présenter:

1) Faire passer les participants de l'imputation de la responsabilité aux autres à l'imputation de la responsabilité à soi

2) Les différences individuelles chez les participants

3) Comment accroître au maximum la participation des personnes

4) La bureaucratie

5) Les réactions.

Dans la discussion qui suit, vous noterez des notions qui se chevauchent et des sous-questions qui se dégagent. Ceci tourne autour de la question simple et globale de l'efficacité et du caractère humain de la formation.

Premier problème

Faire passer les participants de l'imputation de la responsabilité aux autres à l'imputation de la responsabilité à soi

Il me semble qu'il est important d'examiner la façon dont le particpant attribue la responsabilité quant il s'agit de formation. L'orientation, c'est souvent le conseiller qui aide le client à passer de l'imputation aux autres ("Les autres - la chance, le destin, d'autres plus puissants - modifient les encouragements que je reçois") à une plus grande imputation à soi ("Je modifie

les encouragements que je reçois"). Ce même mouvement vers l'imputation à soi est souvent un objectif continuel de la formation, c'est-à-dire un mouvement vers une plus grande maîtrise et efficacité, ce qui engendre des compétences plus approfondies et un professionnalisme plus grand.

Les déclarations de contrainte que les participants expriment pendant les premiers jours de la formation mettent en évidence le phénomène d'attribution aux autres des encouragements reçus.

> Ainsi: Je ne suis pas aussi prêt que je devrais l'être car mon directeur ne m'a pas laissé suffisamment de temps pour étudier.
>
> Ou: Je ne peux pas démarrer dans le cours (ou je ne suis pas satisfait, je ne me sens pas à l'aise) parce que ... (choisissez!)
>
> - vous ne présentez pas les documents de la façon dont je m'attends à ce que vous les présentiez.
> - vous ne vous opposez pas à moi lorsque j'apporte des éléments contestables.
> - vous attendez trop de untel, de nous, de moi. (un autre participant).

Nous pourrions considérer les déclarations de contrainte ci-dessus comme étant de la forme générale "attribution aux autres": "Je ne peux pas faire A en raison de B (les autres)". De telles déclarations laissent supposer l'idée de contingence non analysée, également improductive et absolue de "réparation rapide", que peut ou non exprimer le participant. Cette idée de contingence s'exprime par une déclaration de ce type: "Si je dois faire A (règlement du problème), alors (les autres) devront faire B".

> Ainsi: Si je dois démarrer (ou "être tout feu tout flamme") dans ce cours, alors...
>
> - vous devez maîtriser le bavardage continuel de untel dans mon groupe de travail.
> - vous allez devoir changer votre façon de présenter les choses pour en adopter une autre selon laquelle nous désirons (je désire) qu'elles soient présentées.
> - vous allez devoir nous (me) dire plus en détail ce que nous devrions (je devrais) faire à n'importe quel moment de la journée.

Vous remarquerez que les déclaratons, de contrainte et de contingence, citées jusqu'ici font participer "les autres" à la résolution du problème.

Déclaration de contrainte: Je ne peux pas faire A en raison de B (les autres).

Déclaration de contingence: Si je dois faire A, alors les autres doivent faire B.

Vous remarquerez néanmoins que, dans les exemples que nous avons pris, le participant reconnaît au moins qu'il a un problème, c'est-à-dire que ses besoins ne sont pas totalement satisfaits; il parle au contraire indirectement, comme cela arrive communément, du "problème du formateur".

Déclaration de contrainte: Vous ne pouvez pas faire A en raison de B (vous).

Déclaration de contingence: Si vous devez faire A, alors vous devez faire ... (ceci) à propos de B.

À mesure que la formation progresse, nous cherchons à ce que le participant, dans ses déclarations de contrainte, passe des autres à lui-même, c'est-à-dire que la responsabilité de l'état et du changement incombant aux autres devienne la responsabilité de l'individu: "Je ne peux pas faire A ... en raison de B (je).

Voici d'autres exemples de déclarations de contrainte où la responsabilité incombe aux autres:

Je ne peux pas avancer dans cet atelier parce que...

- je ne suis pas convaincu de la nécessité ou de l'avantage de participer aussi pleinement que je peux le faire actuellement aux activités de l'atelier.
- je n'ai pas encore considéré mes objectifs personnels d'apprentissage.
- je n'ai pas placé mes objectis personnels d'apprentissage en priorité.

Il faut noter, de même, le report de la responsabilité dans les déclarations de contigence[2] du participant.

Ainsi : Si je dois avancer, alors je dois...

- réduire le nombre d'éléments de distribution que j'introduis dans les séances.
- créer une bonne occasion pour donner des réactions sous la forme d'un message à la première personne à untel dans note dyade sur l'utilisation efficace du temps d'atelier.

Initialement, le participant peut ne pas percevoir le passage des "autres" au "je" dans les déclarations de contrainte et de contingence. Quoi qu'il en soit, attribuer aux autres la responsabilité tend à limiter les efforts du participant en matière de formation, tandis que l'attribuer à soi tend à valoriser ces efforts.

Y a-t-il quelques techniques qui se soient avérées utiles pour faire passer le participant d'une attribution à l'autre?

1) Le participant se présente rarement comme attribuant toute la responsabilité aux autres. Il faut donc tenter de ne gêner aucun comportement où la responsabilité est attribuée à soi, de ne pas interférer avec la motivation et la prise personnelle de responsabilité.

2) Tenter de renforcer ou d'encourager toute déclaration faite par le participant où il s'attribue la responsabilité.

3) Analyser les déclarations dans lesquelles le participant attribue la responsabilité aux autres, les clarifier, les mettre en doute, s'y opposer.

4) Analyser les conséquences de la position du participant qui attribue la responsabilité aux autres, au niveau de son comportement et de ses attitudes, et qui s'oppose à la rentabilité du temps de formation.

---

[2] Dans la déclaration de contingence, le "devoir" est contingent (c'est une possibilité valable et plausible), et non absolu (c'est la seule et unique chose à faire).

5) Dans les psychodrames, reconnaître et mettre en évidence les contingences chez le client et chez le conseiller, entre les comportements où la responsabilité est imputée aux autres ou à soi et les conséquences positives et négatives d'un tel comportement pour le client ou le conseiller.

6) Se focaliser sur des méthodes pour résoudre les problèmes. À la vérité, la plus grande partie du service d'orientation que fournit le conseiller au client c'est le recyclage permanent d'une telle méthode en vue d'aider le client. On pourrait l'appeler "cours de réflexion", où l'on considère le client et le conseiller comme des "chercheurs néophytes" qui tendent de comprendre, de prévoir et, lorsque c'est possible et souhaitable, de maîtriser. Tout comme la résolution de problèmes est un élément utile de l'orientation, de même elle l'est dans la formation.

Deuxième problème

Les différences individuelles chez les participants

Les disparités au niveau des connaissances et des techniques, compte tenu des expériences de chacun, apparaissent rapidement au formateur et aux autres participants. Il est important que les formateurs repèrent très vite ces disparités et qu'ils favorisent et garantissent des interventions formelles et informelles.

L'aide apportée par les autres participants constitue une intervention informelle essentielle qui favorise une participation active à l'apprentissage. Elle est fournie sous une forme compatible avec la méthode de résolution de problèmes (utilisée en orientation et en formation) pour cerner la question et définir des plans d'action.

D'autres interventions informelles ont lieu entre les formateurs et les participants aussi bien pendant les déjeuners et les pauses de la journée ou du soir que pendant les "heures d'enseignement", lorsqu'il est possible de motiver le participant, en utilisant surtout des techniques d'encouragement (Patsula, 1975).

Les "études" préliminaires exigées avant la formation sont une intervention formelle importante pour garantir que les participants possèdent des connaissances communes. De là, l'avantage d'utiliser le système d'accompagnement pour cette période de travail précédant

l'atelier. Une autre intervention formelle est le temps que consacre chaque participant, le premier jour et à la fin de chaque journée de formation, à préciser ses attentes et ses buts en matière d'apprentissage. Nous encourageons d'autres rencontres formelles pendant toute la durée de l'atelier entre les participants (en grands ou en petits groupes), ou entre les formateurs et les participants (individuellement ou en groupes) pendant les temps réservés aux exercices de rattrapage ou de renforcement signalés par le client. Voici quelques exemples pour ces rencontres:

1) organisées individuellement entre les participants et les formateurs;

2) pendant la période normale des groupes de travail;

3) des périodes de groupes de travail réorganisées (en fonction des besoins exprimés);

4) des groupes de travail ad hoc à la fin de la journée;

5) des temps d'études personnelles que le participant s'est fixés.

Quels que soient les efforts prévus et les activités réelles visant à alléger les difficultés de la formation dues aux différences individuelles, je ne suis pas satisfait des efforts que j'ai faits jusqu'à présent. Je mentionne ce mécontentement en reconnaissant bien l'importance de la responsabilité individuelle que chaque participant doit assumer en ce qui concerne son propre apprentissage. Je prévois de continuer à introduire des possibilités plus nombreuses d'étude individuelle ou par petits groupes pour encourager les participants à assumer leurs responsabilités et à travailler sur des objectifs individuels d'apprentissage.

Troisième problème

Comment accroître au maximum la participation des personnes

Nous allons examiner brièvement la question de maximiser la participation des personnes à partir de la simple notion d'"évitement de la double approche". Chaque participant tend à faire un choix initial, soit pour participer activement à la formation, soit

simplement de "suivre automatiquement le mouvement"[3]. Les comportements associés à la participation active se retrouvent en général dans une attitude vis-à-vis de soi et du groupe et se caractérisent par:

- une écoute des autres,
- une participation aux discussions de groupe,
- une réceptivité aux réactions d'autrui,
- une participation aux exercices pratiques.

Les comportements associés à l'attitude "je suis automatiquement le mouvement" tendent à être moins actifs; le participant

- reste à l'écart,
- fait des remarques superflues,
- parle pour le plaisir de parler.

Chacun de ces choix, avec les attitudes et les comportements qu'ils supposent, a des conséquences possibles positives et négatives. Voici un échantillon des conséquences positives d'une participation active à la formation:

- l'apprentissage est maximisé,
- la satisfaction d'un "travail bien fait",
- la satisfaction d'un comportement "professionnel",
- l'occasion de se débarrasser de sa suffisance.

Voici certaines conséquences négatives d'une participation active:

- la possibilité qu'un collègue ou qu'un subordonné trouve qu'on est moins compétent qu'on ne le pense;
- devoir travailler dur;
- la formation peut être un "feu de paille".

"Suivre automatiquement le mouvement" peut engendrer des conséquences positives; en voici quelques-unes:

---

[3] Certains participants tombent dans une troisième catégorie qui s'explique de soi - celle du "jugement temporairement suspendu" - avant de se retrouver dans l'une des deux catégories mentionnées.

- si vous ne donnez pas de réponses, vous ne pouvez pas être "gênés" par le fait qu'elles peuvent être considérées comme fausses;
- ne pas avoir à fournir d'efforts;
- "cela ne dérangera pas mon équilibre";
- "je connais déjà ces documents; pourquoi passer du temps et de l'énergie sur des choses que je sais déjà".

Cette attitude ("suivre automatiquement le mouvement") peut également avoir des conséquences négatives évidentes:

- un apprentissage limité;
- on n'avance pas;
- le participant peut être confronté par d'autres.

Le participant qui constate ne pas avoir choisi la contingence qui apporte les éléments positifs, et avoir choisi au contraire celle qui apporte les éléments négatifs fait naître chez lui un mécontentement. Comment réduire ce mécontement? Dans nos contacts formels et informels avec les participants, on peut essayer les mesures suivantes:

1) Faire un lien entre l'apprentissage et les compétences du conseiller et la confiance dont il témoigne, ce qui se traduit par une efficacité et une humanité plus grandes pour le client.

2) Fournir des indications claires de l'importance que l'organisme promoteur place sur la formation, par exemple, pas un "feu de paille", mais l'occasion d'une expérience enrichissante.

3) Reconnaître les contradictions que vit le participant et en parler. Une partie de cette discussion pour résoudre les problèmes suppose fréquemment la mise en évidence de deux décisions que doit prendre le participant. D'abord, rester ou partir. Pendant les échanges sur ce point et l'analyse des deux possibilités, je fais très attention d'écouter non dans l'intention de discuter avec le participant mais plutôt de trouver quels sont ses arguments. Si (quand?) le participant décide de rester, je formule une question pour qu'il prenne la seconde décision: "Quelle est la chose que vous

devez maintenant faire pour rendre votre présence plus facile, plus productive?" Lorsqu'ils décident de participer, je reconnais la difficulté rencontrée par les participants qui se font concurrence pour obtenir les mêmes emplois sur un marché où les offres se réduisent, le rapport entre la prise de risques et ce qu'on en retire, et les variantes de l'hypothèse souvent improductive: "Je dois être parfait dans tout ce que je fais". Je reconnais également la nécessité, pour les deux parties, de faire preuve d'humilité.

4) Réduire l'angoisse en négociant des attentes et des objectifs clairs.

5) Faciliter la participation, un sentiment d'appartenance, la contribution à la vie du groupe, le partage et la cohésion du groupe.

6) Renforcer la participation et la contribution à la vie du groupe.

7) Mettre en relief quotidiennement par une autoévaluation et un contrat journalier les choses apprises (individuellement et avec les autres).

8) Encourager les participants à se considérer de façon plus positive, en discutant avec eux du côté le moins intéressant de leurs sentiments et de leurs comportements actuels. Ainsi, "Le fait de se tenir un peu à l'écart peut ne pas avoir que des conséquences négatives, tant pour soi que pour les autres, mais peut aussi être positif en me permettant de "repérer ce que je peux faire", en donnant aux autres une possibilité de parler ou de s'exercer, ou en me permettant de prendre ma respiration avant de plonger.

9) Veiller à ce que les activités et les documents d'apprentissage soient suffisamment intéressants et pertinents pour susciter une participation.

10) Être très clair en donnant des indications pour les activités des ateliers.

11) Essayer de voir l'humour dans les activités quotidiennes.

12) Offrir un changement de rythme et encourager une participation plus prompte en variant la taille des groupes et les activités.

13) Participer soi-même et essayer d'être enthousiaste et avisé.

Les points ci-dessus ne font qu'effleurer la question de la participation. Une fois encore, ce qui semble crucial, c'est de donner au participant toutes les chances possibles pour qu'il acquière le sens de sa propre responsabilité en ce qui concerne sa participation aux ateliers et sa contribution à la vie du groupe.

Quatrième problème

La bureaucratie

Il est difficile de séparer les questions de formation de celles d'organisation car un programme de formation ne trouve pas son appui ni son application dans le vide ou dans un monde idéal. L'amorce et les résultats se produisent au sein d'un organisme qui a ses bons et ses mauvais côtés.

Parfois, l'ignorance qu'a le formateur des exigences de l'organisme le protège d'une trop grande concentration sur la situation existante pour mieux se concentrer sur ce qui pourrait être. Pourtant en général, une telle ignorance bloque la construction des relations, rend aveugle aux problèmes immédiats de formation et diminue la possibilité d'utiliser sur le tas les techniques de formation.

J'aborderai quelques problèmes d'organisation en posant les questions suivantes, formulées de façon dichotomique pour mettre en relief les positions extrêmes. Les questions sont également formulées par rapport au conseiller d'orientation professionnelle; vous pourrez, sans aucun doute, transposer la plupart de ces questions pour vos propres circonstances.

1) Les conseillers d'orientation professionnelle considèrent-ils que leur rôle consiste essentiellement à transmettre les besoins des clients aux directeurs (en insistant ainsi sur leur rôle d'avocat de leur clients) ou se concentrent-ils sur la traduction ou la transmission des règles d'organisation au client (en insistant sur leur rôle d'avocat du système)?

Cette question concerne la direction du plaidoyer et, comme telle, soulève la question supplémentaire de savoir si les conseillers d'orientation professionnelle peuvent ou non parler des besoins de leurs clients. Bien sûr, le client et le système ont chacun leur valeur, mais il faut bien préciser que le système est d'abord au service du client.

2) Les experts ou les superviseurs représentent-ils les besoins des conseillers dans les négociations avec la haute direction ou négocient-ils avec les conseillers au nom de la haute direction?

Dans la structure organisationnelle, les communications se font dans les deux directions par l'intermédiaire de l'expert ou du superviseur. Pourtant, si celui-ci ne parle pas à la haute direction pour les conseillers, qui est là pour le faire? Si personne ne parle pour eux, la précision de leur mandat et de leur rôle s'en trouvera vraisemblablement réduite, tout comme leur moral.

3) Les experts, superviseurs ou conseillers sont-ils des décideurs ou des personnes qui font observer un règlement?

L'initiative est étouffée et le service aux clients diminué lorsque les individus, dans leur travail, n'ont pas le pouvoir de prendre des décisions.

4) Quelle est l'activité de survivance la plus importante dans l'organisme, "être bien" ou "avoir l'air bien"?

Dans de nombreuses bureaucraties, l'image du "crack" semble être très importante. Lorsqu'un directeur demande à un formateur donné: "Pouvez-vous assurer cette formation?" et obtient la réponse: "Mais bien sûr!", nous en avons un bon exemple. Le résultat immédiat de ce scénario est que chacun se sent bien. Le problème qui surgit cependant est que si la formation est assurée de façon médiocre, cela n'a guère de conséquences directes pour le formateur qui dispose de tout le temps nécessaire pour rejeter sur autrui la responsabilité des résultats négatifs (ou le manque de résultats positifs). En court-circuitant cet "art de gagner par des astuces", on limite les critères pour juger les variables des résultats, ce qui constitue une difficulté supplémentaire.

En terminant l'analyse de ce problème, il faut remarquer que pour chacune des questions ci-dessus, on peut présenter les arguments des deux côtés, c'est-à-dire faire la synthèse des opposés apparents et travailler ensemble à obtenir des avantages communs (synergie). Pourtant, selon l'importance accordée à chaque réponse, le soutien organisationnel pour l'orientation et les services et, en conséquence, pour la formation se trouve nettement affecté. Il est très utile que le formateur obtienne autant de précisions que possible sur chacune des questions ci-dessus avant de commencer la formation.

Cinquième problème

Les réactions

Les réactions, c'est-à-dire l'échange entre les participants, entre les formateurs, et entre les participants et les formateurs, sont encore un aspect très important de la formation.

Dans de nombreux milieux bureaucratiques, les réactions adressés aux collègues et venant d'eux ne sont souvent pas une technique de survie. Certains de ces milieux sont en effet caractérisés par une atmosphère de "bas les pattes" ou de "mêle-toi de tes oignons". Dans de tels milieux où les collègues de même niveau ou de niveaux différents dans la hiérarchie, se font concurrence pour les mêmes emplois "vers le haut de l'échelle", on n'acquiert pas de techniques d'échange de réactions ou, si on les acquiert, on hésite souvent à les utiliser.

Dans les documents de formation, nous donnons des directives pour l'échange de réactions ainsi que les raisons possibles pour lesquelles les participants peuvent hésiter à donner leurs réactions à leurs clients, notamment l'écoute sélective, l'absence d'empressement chez celui qui reçoit, le manque de réactions utiles à donner, le désir de ne pas ennuyer, ou la réticence à dire ce qu'on pense à autrui.

Voici quelques exemples de comportements où le participant donne initialement des réactions limitées dans l'atelier:

- il parle de questions personnelles pendant qu'il est censé observer et faire part de ses réactions;
- il se concentre sur des questions annexes plutôt que sur la technique ou la notion mise en évidence;

- il demande un changement de la part du destinataire;
- il tend à être plus évaluatif que descriptif;
- il surcharge (noie) le destinataire;
- il ne s'adapte pas, c'est-à-dire qu'il est trop dogmatique.

Voici quelques exemples de comportements où le participant reçoit des réactions limitées:

- il craint que le fait de demander aux collègues des réactions sur ses connaissances et ses compétences ne soit considéré comme un signe de faiblesse;
- lorsqu'on lui demande dans quel domaine il souhaite recevoir des réactions, il répond de façon très générale: "N'importe quoi", "Tout" (c'est-à-dire qu'il ne dit pas concrètement ce qu'il désire comme réactions);
- il reçoit les réactions sans mot dire, c'est à dire a) qu'il ne vérifie pas qu'il a entendu ou compris ce que l'auteur des réactions voulait dire, et b) qu'il ne donne pas son avis.

Des échanges de réactions inefficaces sont gênants pour toutes les personnes concernées car les ressources extraordinaires que constituent les observations, les réactions et les réponses des participants en ce qui concerne le formateur, les activités de formation et les collègues restent intactes. Ainsi, ces personnes ne retirent pas tout l'avantage qu'elles pourraient retirer de cet échange.

Nous pourrions formuler en ces termes la question de préparer à formuler des réactions: "Comment la force du groupe de formation peut-elle être libérée pour l'avantage maximal de chaque participant?" Voici quelques suggestions tirées de mon expérience dans le domaine.

1) Aborder immédiatement les caractéristiques d'une relation fructueuse, et insister sur la valeur des réactions et sur les directives pour l'échange.

2) Faire des exercices sur l'échange de réactions.

3) En tant que formateur, donner des directives pour l'échange de réactions.

4) Encourager les participants et les autres formateurs à se concentrer sur les directives utilisées ou mal utilisées par chacun dans les ateliers et dans son milieu de travail.

5) Fournir tous les jours à chaque participant la possibilité de définir les domaines spécifiques de son atelier sur lesquels il aimerait des commentaires.

Conclusion

Voici, brièvement présentés, cinq des problèmes que j'ai rencontrés au cours de mes efforts de formation dans une population canadienne sélectionnée. J'espère qu'ils sont pertinents et que vous les rencontrerez également dans vos propres programmes de formation... Who's on First? Qui est le premier?

BIBLIOGRAPHIE

Patsula P. (1985). The assessment component of employment counselling: A goal setting process (L'évaluation comme composante de l'orientation professionnelle, ou comment se fixer des buts). Toronto, The Guidance Centre.

(1983). Workshop leaders' guide for assessment component of employment counselling: A goal setting process (Guide des responsables d'ateliers pour la composante évaluation de l'orientation professionnelle, ou comment se fixer des buts. Ottawa. Emploi et immigration Canada (Division du développement de l'orientation professionnelle).

BESOINS DE RECHERCHE DES ORGANISMES GOUVERNEMENTAUX POUR L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE[1]

P.J. Patsula, Ph.D.
Université d'Ottawa

Nous présentons dans cet article quelques perspectives sur les besoins de recherche des organismes gouvernementaux en ce qui concerne l'orientation professionnelle. L'auteur fonde ses opinions essentiellement sur son expérience avec les organismes gouvernementaux fédéraux, en particulier la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC). Bien que je me serve de l'exemple des organismes fédéraux, je crois que mes remarques s'appliquent à tous les organismes d'orientation professionnelle financés par l'État, que ce soient les écoles ou les organismes sociaux responsables de l'orientation professionnelle dans les écoles et dans les centres de formation et d'éducation.

En travaillant dans le domaine de l'orientation professionnelle avec des organismes gouvernementaux canadiens, on devient profondément conscient du fait que l'orientation est un processus socio-politique de grande valeur. L'histoire du mouvement de l'orientation professionnelle le prouve en effet, et cette valeur n'en devient que plus évidente lorsqu'un observe les organismes gouvernementaux de divers pays où le double but de l'orientation professionnelle devient manifeste, c'est-à-dire:

- le développement du capital humain (en insistant sur les besoins de la société);
- la satisfaction personnelle (en insistant sur les besoins de l'individu) (Patsula, 1978).

Lorsqu'on insiste sur le développement du capital humain, l'orientation vise à sélectionner et à classifier les citoyens afin de les répartir en catégories de travail qui permettent une meilleure productivité ce qui sert donc l'intérêt national. Par contre, lorsqu'on

---

[1] Cet article a été rédigé à partir d'une présentation donnée par l'auteur à la conférence annuelle de la Société canadienne d'orientation et de consultation à Québec, le 23 mai 1985.

insiste davantage sur la satisfaction personnelle, l'orientation vise à augmenter la satisfaction du travailleur. Bien qu'en général, chaque pays attache une importance particulière à un objectif d'orientation plutôt qu'à un autre, de manière officielle ou officieuse, ces deux objectifs ne sont pas diamétralement opposés et l'un n'exclut pas l'autre. Ces différentes attitudes selon les pays permettent au chercheur de mieux identifier l'objectif d'orientation professionnelle choisi et utilisé dans les organismes gouvernementaux canadiens et, par conséquent, de déceler leurs besoins de recherche.

Nous avons présenté dans cette introduction les différents objectifs de l'orientation professionnelle afin d'en arriver à la situation actuelle, où les responsables de certains organismes gouvernementaux définissent la nature et le processus des services d'orientation d'après leur interprétation du mandat parlementaire. Cet organisme précise, entre autres, les points suivants: Quelles sont les questions d'orientation traitées?... Qui bénéficie du service?... Où?... Depuis combien de temps?... Dans quelles conditions?... Dans quel but? Ces points, et d'autres semblables, sont définis et les fonds nécessaires attribués conformément à l'expression de l'idéologie politique des bureaucrates.

Je développerai ces idées à partir de quelques brèves déclarations sur ce que je considère comme les "réalités de la vie" touchant les efforts communs du public, des politiciens, des bureaucrates et des chercheurs.

Les politiciens promulguent des lois qui reflètent les désirs et les besoins du peuple. S'ils contrecarrent continuellement ces désirs et ces besoins, ils ne restent en général pas longtemps au pouvoir. Les lois sont donc fondées sur une idéologie politique qui reflète le désir des politiciens de rester au pouvoir, de veiller aux intérêts de leurs électeurs, de même qu'à l'intérêt national et international, chaque politicien accordant une importance particulière à l'un ou à l'autre. Le système politique fonctionne donc à partir de la synthèse que fait le politicien entre les antipodes apparents que sont l'intérêt pour soi et l'intérêt pour les autres. Pour en venir au fait, l'idéologie politique des organismes gouvernementaux canadiens, telle que la prévoit le mandat législatif, est de développer les ressources humaines et l'économie nationale (dans le cas de la CEIC, cette idéologie se réalise dans un travail rémunéré). Le mandat de la CEIC est bien exprimé dans le slogan populaire "Du travail pour chacun et à chacun son

travail". "Du travail pour chacun" insiste sur la productivité personnelle et sociale, tandis que "à chacun son travail" met en valeur la satisfaction personnelle.

Si le rôle du politicien est de faire des lois qui expriment une certaine idéologie politique, le rôle du bureaucrate est de traduire cette idéologie en une réalité pratique, c'est-à-dire d'appliquer les lois. À la CEIC, la traduction initiale se fait au niveau de la ligne d'action prise par la haute direction, tandis que l'offre du service - ou la réalité pratique - se fait dans les Centres d'emploi du Canada (CEC) et les Centres d'immigration Canada (CIC). Le public reçoit le service et fait part au politicien, directement ou indirectement, de ses réactions qui devraient essentiellement porter sur l'efficacité et le mérite du service. Il semble cependant que le public soit en général ignorant des objectifs de l'orientation professionnelle, de ses effets et de ses résultats. Pour cette raison, ils ne donnent en retour aucune information détaillée, et les politiciens et les bureaucrates sont, d'un côté, libérés de leurs obligations et, de l'autre, perdent beaucoup à ne pas recevoir cette information particulièrement utile concernant les services rendus. Nontons en passant que les administrateurs de l'assurance-chômage sont avantageusement surveillés de plus près par le public parce qu'ils assurent un service facilement reconnaissable, à savoir une distribution d'argent.

Nous avons donc ci-dessus un scénario selon lequel les politiciens élaborent une idéologie et les bureaucrates l'appliquent en offrant un service pour le bénéfice de la personne et celui de la société. Dans ce scénario, le peuple existe, les politiciens existent pour satisfaire les désirs et les besoins du peuple, les bureaucrates existent pour être au service des politiciens et, ce faisant, sont au service du peuple.

Le chercheur entre maintenant en scène. Je crois qu'il est important de se rendre compte que les bureaucrates accordent souvent, à tort ou à raison, une importance primordiale non pas aux désirs du public, mais à ceux du politicien, suivant leur point de vue ou ce que je crois être leur point de vue. Surtout ne croyez pas qu'à mes yeux le bureaucrate ne désire pas servir le public, car ce n'est pas le cas. Tout comme les politiciens qui font la synthèse entre les antipodes apparents de l'intérêt pour soi et de l'intérêt pour les autres (leur parti politique et le public), les bureaucrates font la synthèse entre les antipodes apparents que sont l'intérêt pour soi, l'intérêt des politiciens et celui du public. Je voudrais simplement faire remarquer qu'avec son expérience d'orientation, le

chercheur risque d'être moins politique et moins soucieux de l'aspect financier que les bureaucrates à qui il a affaire. Parlons un peu en détail de cette tendance des conseillers. Traditionnellement, les conseillers se voient avant tout responsables de la satisfaction du client individuel, c'est-à-dire du citoyen canadien. Berger (1983) a énoncé les quatre qualités qui limitent le travail des conseillers scolaires; il doit être non antagonique, être observateur de l'extérieur, avoir la phobie des budgets et être apolitique.

J'ai remarqué que ces caractéristiques s'appliquent également aux conseillers travaillant dans les organismes gouvernementaux fédéraux, et ceci au détriment du client, du conseiller, de l'organisme et du politicien. En général, ces conseillers hésitent à confronter leurs directeurs et superviseurs pour attirer leur attention sur les besoins ressentis dans le domaine de l'orientation. En outre, ces conseillers consacrent tellement de temps à la cause de leurs clients et y travaillent avec tant de zèle qu'ils finissent souvent par négliger leurs responsabilités quotidiennes du développement collectif du personnel. D'autre part, ils jouent un rôle politique limité dans la préparation et la mise au point du budget. À mes yeux, cette étroitesse d'esprit des conseillers est due à l'insuffisance de leurs connaissances des critères concernant la nature, le processus, les effets et les résultats de l'orientation professionnelle (Kaufman & English, 1979).

Si la tâche des conseillers consiste à offrir un service de nature socio-politique très important, ceux-ci devraient se sentir dans l'obligation de devenir membres à part entière de la structure bureaucratique qui appuie leurs services. Cela ne signifie pas qu'ils doivent perdre de vue les besoins du client individuel. Pas du tout! Mais ils ne doivent pas non plus rejeter leur responsabilité qui est de comprendre et de faire valoir les avantages qu'offrent leurs services tant au niveau de l'individu qu'à celui de la société.

Dans les organismes gouvernementaux, l'aspect financier est évidemment de grande importance. Comme l'a dit Egan (1984), la politique est l'art de distribuer des ressources limitées. Revenons-en maintenant au chercheur qui commence à travailler avec un organisme gouvernemental. Dans cette période de restrictions budgétaires et devant la tension que créent en même temps la responsabilité et l'administration judicieuse de ressources limitées, combien de temps encore les services d'orientation (ou autres) peuvent-ils compter sur l'appui du public, des bureaucrates et des politiciens? Si nous voulons garder cet appui, il sera nécessaire de

distribuer ces ressources monétaires limitées en tenant compte de l'efficacité des services rendus, de leurs résultats et des mesures prises afin de les rendre économiquement sûres.

Il importe donc que les décideurs (les politiciens, les bureaucrates et le public) dans les services d'orientation professionnelle au sein des organismes gouvernementaux comprennent mieux l'influence réciproque de l'orientation et du mandat de l'organisme. En bref, quelles sont les conséquences de l'orientation professionnelle pour la société et l'individu, lorsqu'il s'agit d'organismes canadiens d'orientation professionnelle financés par l'État?

Lorsque nous nous concentrons sur la nécessité des organismes gouvernementaux de faire des recherches en matière d'orientation professionnelle, nous envisageons des travaux productifs pour mieux comprendre et soutenir non seulement le client, mais aussi le public, les politiciens et les bureaucrates, dans leurs efforts communs et individuels visant à trouver une définition du mandat de l'organisme sur laquelle chacun soit d'accord. Il importe donc que ces travaux se fassent sur le mandat de l'organisme, avec le but de définir et d'atteindre ce mandat.

Analysons maintenant plus en détail les besoins de ces travaux de recherche.

Il faudrait d'abord continuer à rassembler toute la littérature sur l'efficacité de l'orientation professionnelle du point de vue de diverses disciplines: sociologie, psychologie, économie et anthropologie. Elle devrait comprendre aussi les documents du gouvernement, des rapports d'évaluation et les exposés non publiés (Herr, 1983). L'étude de ces documents ainsi que les recherches supplémentaires qui s'ensuivraient, s'efforceraient de répondre aux questions que l'on pose fréquemment sur les recherches et l'évaluation. On demande ainsi si les services d'orientation servent à quelque chose ou si l'on devrait utiliser l'orientation ou une autre forme d'intervention plus efficace et donnant de meilleurs résultats. En d'autres termes, si l'orientation n'est pas déjà en usage, le considérerait-on comme une intervention idéale?

Il serait utile au chercheur de savoir que l'orientation faisant déjà partie des obligations de la haute direction de la CEIC, la dernière question cause moins de conflits avec les conseillers, et les superviseurs et les directeurs locaux. Il est très utile de voir avec les bureaucrates subalternes (pour qui les décisions sont déjà prises), l'aspect philosophique, concret ou économique de ces questions. Le chercheur

devrait cependant veiller à faire une distinction entre les échanges visant à influencer l'adoption d'un principe politique (décidé par les politiciens et la haute direction) et ceux visant à influencer la mise en application de ce principe (par les cadres intermédiaires, les superviseurs et les conseillers). Si le chercheur ne comprend pas la "règle du jeu" des organismes gouvernementaux (selon laquelle le mandat est le résultat d'une action politique que le bureaucrate s'efforce à tout moment de mettre en application et de réaliser), il peut perdre un temps précieux à parler du mandat au lieu de voir la relation existant entre la nature et le processus de l'orientation et la réalisation de ce mandat.

Les autres question touchent à la définition et à la clarification de la nature et du processus d'orientation offert de la meilleure façon possible par l'organisme gouvernemental en question. On demandera par exemple: "Que fait le conseiller?", "Dans quel but?", "Les clients en bénéficient-ils et comment?", "Le pays en bénéficie-t-il et comment?".

En bref, quelle est la relation entre

a) le changement qui se produit chez le client quant à ses attitudes et à ses comportements; et
b) les avantages résultant d'une plus grande compétence comme
   i) la satisfaction personnelle du client,
   ii) une plus grande productivité de ce client,
   iii) les autres bénéfices pour la société?

En d'autres termes, si l'on pose les questions ci-dessus en se focalisant sur les résultats de l'orientation professionnelle (Lewis & Huston, 1983), on demandera:

1) Quel effet thérapeutique cette orientation doit-elle avoir sur le client?

2) Le comportement du conseiller favorise-t-il l'effet thérapeutique désiré, quelles que soient ses tendances philosophiques ou psychologiques?

3) Quelle preuve avons-nous que le client a ressenti cet effet thérapeutique?

4) Si le client l'a ressenti, voit-on un mouvement indiquant a) une meilleure compétence de la part du client et b) la réalisation du mandat de

l'organisme, soit une plus grande productivité et une meilleure satisfaction du client?

Actuellement, les cadres intermédiaires au sein des organismes gouvernementaux font face à des difficultés quant à la direction des services d'orientation professionnelle en raison de leur compréhension limitée de la nature et du processus de l'orientation professionnelle. Ils ont en effet un accès restreint aux études sur l'évaluation diagnostique et l'évaluation-bilan ou, en d,autres termes, aux études sur les effets et les résultats. De telles limites ont donné l'actuel critère de placement en ce qui concerne les résultats de l'orientation professionnelle, comme une chose qui cadre facilement dans un système de comptabilité administrative déjà établi, en l'absence de critères plus puissants établis à partir de buts et de normes clairement définis. Dans les CEC, il suffit d'observer la différence existant entre la satisfaction des directeurs en ce qui concerne le service d'orientation et celle des directeurs des programmes d'assurance. Une recherche et une évaluation portant sur les trois premières questions ci-dessus seraient très utiles aux cadres intermédiaires.

La quatrième question souligne une fois de plus les difficultés que l'on rencontre si l'on veut mesurer les résultats plus concrètement et traduire de telles mesures en éléments empiriques et économiques. On citerait probablement comme exemples de tels éléments:

- la stabilité et la popularité des programmes de formation;
- une meilleure utilisation des ressources de la collectivité et une participation plus grande des membres de celle-ci (Drier, 1977);
- une diminution des allocations d'assurance-chômage;
- une diminution des allocations du bien-être social;
- une plus grande solidarité dans le milieu familial, donc une diminution des frais qu'entraîne un divorce et une diminution des besoins de foyers d'accueil pour les enfants;
- une diminution de l'absentéisme;
- un baisse des coûts des accidents du travail.

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, les trois premières questions concernent l'évaluation diagnostique, tandis que la quatrième question touche un peu à ce type d'évaluation mais principalement à l'évaluation-bilan. Les quatre questions portent cependant sur un aspect de

l'évaluation qui peut être encore plus important et pourtout souvent négligé, celui de l'évaluation transactionnelle, c'est-à-dire de la communication satisfaisante entre les divers participants à l'orientation (par exemple, le conseiller et le client, conseiller et le superviseur, le conseiller et le directeur, le superviseur et le directeur). L'évaluation transactionnelle garantirait non seulement que l'on connaisse les résultats et le rendement de l'orientation professionnelle, mais que l'organisme tout entier en soit également bien informé.

Pour conclure, au cours de notre travail avec les clients, nous les aidons à se fixer des buts qui sont à la fois précis, réalistes et coordonnés. Nous tenons compte de ces critères pour éviter qu'ils ne se fixent des buts inaccessibles et insaisissables. Nous encourageons ainsi le client:

- à un choix libre et informé,
- à une meilleure connaissance - de lui-même,
  - de son milieu personnel, social, éducatif et professionnel,
  - de son moi par rapport à son milieu,

afin de l'aider

- à mettre ses choix en pratique de manière sérieuse et résolue, et
- à trouver de l'ordre à partir d'un désordre apparent.

Notre recherche dans le domaine de l'orientation professionnelle devrait se faire avec le même souci d'éviter de se fixer des buts inaccessibles et insaisissables. En bref, les besoins de recherches des organismes gouvernementaux visent surtout à mieux préciser la nature, le processus, les effets et les résultats des services d'orientation professionnelle qui, en retour, répondent aux objectifs de ces services.

BIBLIOGRAPHIE

Berger M.A. (1983). The preservation of counseling in an era of cutback management (Préservation de l'orientation professionnelle dans une période de restrictions financières). Personnel and Guidance Journal, 62, 170-173.

Drier H.N. (1977). Programs of career guidance, counseling, placement, follow-up and follow-through. A futures perspective (Programmes d'orientation professionnelle, de placement et de suivi: perspectives d'avenir). Colombus (Ohio): National Center for Research in Vocational Education, Université de l'État de l'Ohio.

Egan G. (1984). Exposé fait à la conférence annuelle de la Société canadienne d'orientation et de consultation à Winnipeg (Mantioba).

Herr E.L. (1982). Perspectives on the philosophical, empirical and cost-benefit effects of guidance and counseling: Implications for political action (Perspectives sur les conséquences philosophiques, empiriques et économiques de l'orientation professionnelle: implications pour une action politique). Personnel and Guidance Journal, 60, 594-497.

Kaufman R & F. English (1978). Needs assessment: Concept and application (Evaluation des besoins: notion et application). Educational Technology Publications, Englewood Cliffs (New Jersey).

Lewis W.A. & S.P. Hutson (1983). The gap between research and practice on the question of counseling effectiveness (L'écart entre la recherche et la pratique sur la question de l'efficacité de l'orientation). Personnel and Guidance Journal, 61, 532-535.

Patsula P.J. (1978). Description and comparison of public employment counselling services within selected countries (Description et comparaison des services d'orientation de la fonction publique dans des pays choisis). Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, Ottawa.

LE POTENTIEL INTELLECTUEL DE L'ADULTE POUR ENTREPRENDRE DE NOUVELLES ÉTUDES

Maureen Kennedy Baker
Collège Seneca d'arts appliqués et de technologie

Pour ceux d'entre nous qui s'occupent de clients et d'apprenants adultes, le potentiel intellectuel de l'adulte est probablement le point d'intérêt le plus significatif des recherches scientifiques actuelles.

La prolongation de l'espérance de vie, la diminution des taux de fertilité et l'augmentation des activités de recyclage, tout cela veut dire que les adultes constituent une proportion de plus en plus grande de la clientèle des collèges communautaires, des universités et des autres organismes de formation. D'ici l'an 2000, 3,5 millions de personnes auront atteint l'âge magique de 65 ans et ce nombre va doubler au cours des cinquante prochaines années; un quart de la population actuelle méritera le titre de "âgée". La société va être plus axée sur les adultes que sur les jeunes. La population étudiante, c'est-à-dire la population de ceux qui sont traditionnellement nos clients, diminue. Actuellement, il y a 4,2 millions de Canadiens entre 15 et 24 ans, soit presque un quart de notre population. Les proportions s'inversent.

En 1981, le Conseil national consultatif sur le vieillissement a recommandé, entre autres choses, que les personnes du troisième âge aient plus d'occasions d'apprendre et que le vieillissement fasse l'objet de recherches plus approfondies. C'était il y a quatre ans seulement et nous avançons dans notre travail.

Les recherches sur le vieillissement et l'apprentissage peuvent nous aider à mieux comprendre et servir l'apprenant et le client adultes. Les recherches sur le cerveau de l'adulte sont particulièrement importantes pour les conseillers qui, dans la formulation de leur mission, s'engagent à faciliter la formation continue et le développement total de la personne.

Puisque celui qui a préparé son esprit a de plus grandes chances, j'aimerais augmenter celles que vous partiez d'ici avec des informations nouvelles en vous préparant à ce qui suit.

Je voudrais d'abord replacer la notion de cerveau adulte dans un contexte en rassemblant quelques-unes des conclusions des recherches, de façon non pas technique, mais descriptive et pratique. J'analyserai ensuite certain des facteurs qui entravent le rendement

intellectuel. Puis, j'insisterai sur l'importance, pour l'éducation et la formation, des recherches sur le cerveau adulte. Je conclurai en indiquant quelques méthodes qui permettront de dépasser les obstacles à l'apprentissage et favoriseront par là l'apprentissage de l'adulte.

Chemin faisant, j'espère dissiper quelques mythes sur le vieillissement et sur l'apprentissage.

D'abord ... abordons quelques-unes des conclusions de recherches sur le cerveau.

Selon un des mythes, le cerveau se développe graduellement et régulièrement. Selon un autre, son développement s'arrête à l'âge de 2 ans et il s'ensuit une dégénération lente ... Voilà qui est très déprimant si l'on y pense!

En fait, le cerveau de l'homme se développe par à-cours. À la naissance, la capacité de la boîte crânienne de l'enfant est à peine plus grande que celle d'un jeune gorille. Pendant la première année, sa taille triple puisqu'elle passe de 350 à 950 centimètres cubes. Après la première année, le cerveau de l'homme se développe en cinq stades successifs jusqu'à l'âge de 16 ou 17 ans.

Ce n'est qu'au cours du premier stade, c'est-à-dire pendant la première année, qu'on enregistre une multiplication ou une addition des cellules nerveuses ou neurones. À la fin de la première année, le compte de neurones est complet. Au cours des quatre stades suivants, le cerveau grandit en complexité et en densité.

Expliquons-nous. Chacun des milliards de neurones présente un prolongement constant unique appelé axone, et des prolongements plus courts inconstants appelés dendrites. Les cellules nerveuses elles-mêmes ne se multiplient pas, mais les dendrites peuvent se subdiviser et à chaque subdivision établissent un contact avec des milliers d'autres neurones. À chaque point de contact, il est possible de stocker des informations.

Au cours des quatre derniers stades de son développement, le cerveau devient plus complexe à mesure que les dendrites se ramifient et présentent des articulations - que l'on appelle des synapses - de plus en plus nombreuses.

Le développement du cerveau est maximal entre 14 et 16 ou 17 ans. Passé cet âge, le cerveau vieillit, ou mûrit si vous préférez. Ainsi, la majorité des cerveaux auxquels nous avons affaire dans le counselling, l'orientation, la formation professionnelle et le recyclage sont des cerveaux qui vieillissent.

Ces cerveaux présentent des caractéristiques que nous devons connaître et dont la première est qu'il est capable d'assimiler de nouvelles choses.

Nous rencontrons ici encore des mythes, et notamment celui que la capacité du cerveau décroît avec le temps. Nous avons tendance à penser: "Mon Dieu! J'ai 40 ans et je peux entreprendre moins de choses maintenant" ou "Je devrais faire cela maintenant parce que lorsque j'aurai 50 ans il n'y aura pas de possibilité, et lorsque j'aurai 60 ans ce sera sans espoir". Ou encore: "Je ne pourrai sûrement pas faire ça, pas à mon âge!". Voilà des expressions qui traduisent un mythe très populaire. Nous croyons que nous ne possédons simplement pas ce qui est nécessaire pour assimiler de nouvelles choses. Mais ce n'est pas le cas; la capacité du cerveau pour la nouveauté ne décroît pas avec le temps.

Pour les trente milliards ce cellules nerveuses, il y a 1015 synapses et à chacune d'entre elles, on peut stocker plus de mille unités d'information. Si vous prenez la peine de faire le calcul, vous verrez que, sur toute une vie, vous ne manquerez pas de place pour enregistrer de nouvelles informations. Il est possible d'emmagasiner de nouveaux éléments.

Ces synapses assurent entre les neurones la communication des informations qui sont les stimuli que nous recevons chaque jour. C'est comme s'il se créait un "filet" nerveux.

Aleksandr Romanovitch Louria, remarquable neurologue soviétique, fut le premier à montrer que chaque stimulation crée une nouvelle synapse. Le stimulus n'est pas stocké dans un seul neurone: il est relayé d'un neurone à l'autre.

Louria a également indiqué que l'apprentissage se trouve amélioré s'il y a stimulation de plusieurs sens. Ainsi, il est possible de relier les cellules nerveuses qui traitent les informations auditives aux neurones qui traitent les informations visuelles. Si votre sens du toucher est très développé et que vous frottiez les mots que vous lisez, vous forcerez une triple connexion: vous voyez les mots, vous entendez leur son, et vous sentez leur forme. Les dendrites vont s'articuler. Plus les articulations sont complexes, plus les chances d'emmagasiner des informations dans le "filet" sont grandes.

L'information multisensorielle crée des articulations plus nombreuses; le "filet" se resserre et ses "mailles" laissent passer moins d'éléments.

La seconde caractéristique que nous devons considérer est la plasticité.

Un aspect du cerveau de l'adulte qui décroît avec l'âge est sa plasticité. Le processus normal de vieillissement compromet l'adaptabilité. Le rendement de l'homme qui, au départ, témoigne d'une remarquable plasticité, diminue avec l'âge, comme aussi à la suite d'un traumatisme crânien.

Le jeune cerveau est extrêmement adaptable et apprend très vite, comme tous les parents peuvent l'attester. La plasticité n'est pas un problème pour le cerveau qui se développe; des enfants à qui l'on présente des informations par de nombreux canaux sensoriels ne "sont pas désorientés". Ils sont capables de recevoir les informations et de s'adapter au processus.

C'est l'origine de la sagesse populaire qui dit que "Ce n'est pas à un vieux singe qu'on apprend à faire des grimaces", ou que les personnes âgées suivent leur voie ou qu'elles ne sont pas souples. Le cerveau des personnes âgées ne manque certes pas totalement de souplesse, mais le vieillissement a compromis une de ses qualités: sa plasticité. Non pas annulé, simplement compromis.

À moins que les sujets ne fassent délibérément des connexions, à moins qu'ils n'exercent leur cerveau, à moins qu'ils ne le stimulent, il se produit une atrophie. Les dendrites vont commencer à se contracter et à diminuer; le "filet" nerveux va se dénouer et les informations précédemment enregistrées vont se perdre.

Une troisième qualité du cerveau adulte est son homogénéité.

Les recherches sur le vieillissement psychologique indiquent de très grandes différences entre les sujets. Les changements dans la capacité du cerveau adulte pour la nouveauté ou la plasticité ne s'opèrent pas selon des normes fixes. Il existe en fait une grande variété de schémas de modification.

Les changements dûs à l'âge n'entraînent pas de modifications de notre psyché. En d'autres termes, l'âge ne transforme pas notre processus de pensée; il ne compromet pas la capacité de penser, d'apprendre ou de résoudre des problèmes. Nous devons encourager les jeunes à devenir les meilleurs apprenants possibles. Les schémas individuels, même s'ils sont très différents les uns des autres, n'ont pas tendance à changer beaucoup chez un même sujet.

Une quatrième qualité du cerveau adulte touche à l'effet de routine.

Sur le plan psychologique comme physique, le déclin est dû à l'inactivité. L'inactivité mentale, l'ennui, la monotonie et l'attente d'une infirmité que l'on pense inévitable sont les clés du vieillissement psychologique.

Cette attente devient une prophétie qui se réalise d'elle-même. La personne âgée qui verse dans la routine, surtout si c'est une routine ennuyeuse, favorise la mort de son cerveau par atrophie des dendrites.

Chaque fois que l'on refait une chose connue, les neurones qui ont codé l'activité la première fois reconnaissent le schéma et se disent: "Ah! ah! Nous avons déjà fait cela". Et ils relaient l'information tout au long de la même route de neurones. Le cerveau réutilise toujours les mêmes cellules, les mêmes synapses, le même "filet". La routine permet donc de garder actives ces cellules particulières, tandis que les cellules inutilisées s'atrophient. Si le courant ne passe pas, il n'y a aucune raison pour qu'elles travaillent; leurs ramifications se rétrécissent et se ratatinent.

Ayant cela à l'esprit, nous pouvons considérer certaines conséquences pour l'apprentissage des adultes.

Il faut connaître trois choses sur l'apprenant ou le client adulte:

- Ils sont moins enclins à supporter ce qui est inadéquat.
- Ils s'expriment davantage. (Vous pouvez penser que c'est impossible si vous travaillez dans une école secondaire avec des 15-18 ans ou dans un collège communautaire avec des 18-21 ans.)
- L'échec tend à frustrer davantage l'apprenant adulte.

En un mot ... l'apprenant adulte est plus exigeant.

Pour répondre correctement aux besoins de l'apprenant adulte, nous devons remettre en question nos méthodes d'enseignement et d'orientation.

Étant donné leur expérience professionnelle, éducative, personnelle, les adultes ont une plus grande variété de styles d'apprentissage. Pour nombre d'entre eux, la façon dont nous présentons l'information et celle dont ils la traitent sont tout à fait différentes.

Nous frustrons très souvent les apprenants adultes en leur présentant l'information de façon unidimensionnelle et, bien entendu, la plupart du temps imprimée, en lignes droites, de gauche à droite, de haut en bas.

La difficulté est d'aider les adultes à trouver des styles d'apprentissage compatibles avec les styles d'enseignement. Cela prend un certain temps. En tant qu'éducateurs nous devons, par ailleurs, être suffisamment malléables et souples pour utiliser différentes méthodes de présentation, pour contrôler la réception de l'information et modifier en conséquence notre style d'enseignement pour qu'il convienne aux apprenants.

Nous devons absolument offrir aux adultes un environnement encourageant, passionnant, varié et stimulant.

Il existe de très nombreuses preuves que de nouvelles expériences stimulent l'arborisation des dendrites, la formation du "filet" nerveux et, en fin de compte, l'activité cérébrale.

Des recherches sur des rats (ce n'est pas un affront, les rats sont d'extraordinaires créatures; ce sont des lutteurs) montrent que la structure du neurone et du néocortex peut être modifiée. Et ce qui marche pour les rats marche aussi pour les personnes. Un environnement stimulant n'augmente pas le nombre de neurones, mais il augmente par contre les ramifications des dendrites et le nombre de cellules gliales qui forment le système de défense de neurones; elles protègent et nourrissent les neurones.

Le processus normal de vieillissement engendre la perte de quelques neurones et dendrites, mais cette perte n'a rien à voir avec les données déprimantes que les revues populaires publiaient vers la fin des années 50. Selon ces données, les adultes sont condamnés, quelle que soit leur activité, à perdre 100 000 cellules cérébrales par jour après l'âge de 30 ans, et ceci sans tenir compte de l'enrichissement de leur esprit, des exercices, ni du régime. Avec de telles données, vous pouviez déterminer le jour où votre cerveau serait complètement mort.

On a estimé que les adultes perdaient 30 per cent de leurs neurones entre 20 et 80 ans. À l'âge de 60 ans, la taille du cerveau serait revenue à celle du cerveau d'un gorille de un an, puis à celle d'un bébé babouin.

Fort heureusement, des recherches plus récentes ont nié ces données et contrebalancé les effets d'une interprétation erronée.

De plus, on a cru pendant longtemps que les cellules cérébrales et la moelle épinière des adultes ne pouvaient pas se refaire après une congestion cérébrale, des lésions ou autres. L'an dernier, à l'Université McMaster de Hamilton, un chercheur spécialisé dans les recherches sur le cerveau a fourni pour la première fois des preuves que des cellules cérébrales détériorées pouvaient se régénérer et fonctionner à nouveau normalement après la détérioration. Voilà qui est merveilleux! On sait depuis longtemps que les nerfs optiques des grenouilles et des poissons peuvent se régénérer, mais on croyait généralement que la régénération n'était pas possible pour des formes plus évoluées de la vie.

On croyait qu'avec le temps, le niveau d'intelligence ou le fonctionnement intellectuel d'une personne régressait. C'est vrai dans une certaine

mesure. Mais il n'y a pas de régression globale du fonctionnement intellectuel. En fait, un secteur de l'intelligence qui ne régresse absolument pas avec le temps chez les sujets en bonne santé est ce que l'on appelle l'intelligence "cristallisée".

L'intelligence cristallisée est une forme d'intelligence qui permet au sujet de faire appel à l'information accumulée antérieurement pour trouver des solutions nouvelles, résoudre des problèmes et poser des jugements. C'est presque la sagesse.

Puisqu'il existe une grande variabilité des changements comportementaux entre les sujets et chez un même sujet pendant la dernière partie de la vie, il est utile de considérer plusieurs variables de la personnalité qui touchent au fonctionnement intellectuel. Etant donné que les caractéristiques de la personnalité restent assez stables pendant toute la vie adulte, la façon dont un sujet aborde la vie et dont il aborde l'apprentissage tend à être un modèle permanent. Les facteurs de la personnalité ne varient généralement pas avec le temps. Je vais maintenant en analyser trois qui ont un effet direct sur le rendement intellectuel.

1) Le locus de contrôle.

2) L'angoisse causée par le vieillissement intellectuel.

3) Les évaluations personnelles des capacités.

Le locus de contrôle interne ou externe

L'orientation du contrôle a une incidence profonde sur la performance et les espérances. Lorsque l'adulte est placé dans des situations où on lui demande d'apprendre de nouvelles techniques, de nouvelles choses, il lui manque souvent le sens de sa propre supériorité - sens dont il jouissait probablement dans son travail, chez lui ou dans d'autres circonstances.

Un adulte dont le locus de contrôle est externe met en général davantage l'accent sur la chance et sur ceux qu'il perçoit comme des "autres" puissants: conseillers, professeurs, employeurs. Les apprenants adultes qui ont un locus de contrôle externe auront vraisemblablement moins tendance à modifier leur performance à la suite des réactions d'autrui. Pour eux, celle-ci ne dépend pas de leurs efforts ni de leurs capacités. Ils écoutent les conseils des professeurs, des conseillers ou des chefs et sont plus réticents à croire vraiment en eux-mêmes.

Par contraste, les sujets dont le locus de contrôle est interne ont tendance à compter plus sur la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes pour ce qui est de leurs aptitudes, à avoir le sens de leur supériorité personnelle. Ceux qui ont ce type de locus de contrôle attribuent leurs résultats à des sources internes, à leurs propres capacités et compétences. Selon toute vraisemblance, ils vont transformer leurs espérances en fonction des réactions d'autrui. En d'autres termes, ils augmenteront leur responsabilité après un succès et réduiront leurs espérances après un échec. Ils se règlent sur leur supériorité personnelle et leur capacité leur donne la mesure. Plus que dans le cas des jeunes adultes, le locus de contrôle interne augmente les possibilités des apprenants adultes. Ceux dont le locus de contrôle est interne vont plus vraisemblablement utiliser leurs expériences passées pour déterminer, d'une façon générale, ce qu'ils attendent de l'avenir. Les apprenants adultes conptent sur leur performance passée pour prévoir les résultats de l'avenir.

L'angoisse causée par le vieillissement intellectuel

L'angoisse causée par le vieillissement intellectuel a un impact profond sur la performance intellectuelle. Être informé sur le fait que le cerveau est capable de s'adapter à la nouveauté et que les dendrites se ramifient peut dissiper certaines angoisses sur le défi intellectuel. Ceux que leurs aptitudes inquiètent auront tendance à réduire l'éventail de leurs activités et à réduire leurs efforts dans ce qu'ils entreprennent.

Pour les personnes âgées, la perception de leurs aptitudes exerce une influence sur la quantité d'énergie dépensée pour une tâche donnée et sur le savoir qui s'acquiert pendant la réalisation de cette tâche. Si vous vous percevez comme capable d'accomplir une chose, vous dépenserez, en la réalisant, plus d'énergie et vous en apprendrez davantage. Par ailleurs, si vous êtes constamment craintif et anxieux, vous aurez tendance à ne pas dépenser autant d'énergie et l'anxiété va bloquer l'apprentissage. Les personnes qui se pensent capables de peu ont tendance à se laisser facilement distraire par leur anxiété, leur doute et ce, bien entendu, au détriment du processus même d'apprentissage.

Les évaluations personnelles des capacités

Chez les apprenants âgés, les baisses de performance peuvent être le résultat d'attentes moindres et d'une angoisse plus grande. Si vous essayez d'orienter

quelqu'un vers un apprentissage optimal, vous devrez d'abord réduire l'anxiété et accroître les attentes du sujet en matière de performance. C'est une relation réciproque: les réactions ont une influence sur l'aptitude perçue; l'aptitude a une influence sur la performance qui à son tour entraîne des réactions, et ainsi de suite.

Les apprenants âgés vont avoir besoin de réactions quant à leur performance pour continuer à envisager d'entreprendre toujours plus. La performance intellectuelle se mesure aux réactions qui précèdent, dans le développement, l'image que l'on se fait de soi et la façon dont on évalue ses propres aptitudes.

En ce qui concerne le vieillissement intellectuel, c'est l'attente du déclin qui contribue à la détérioration subséquente de la performance. Si une personne sent qu'elle va échouer, il y a des chances pour qu'elle échoue. Il incombe aux conseillers, aux professeurs et aux formateurs qui travaillent avec des apprenants adultes de communiquer de nombreuses réactions de façon à créer une solide image de soi.

En bref, il existe des corrélations importantes entre son attitude envers le vieillissement et la performance intellectuelle. L'âge favorise d'autres facteurs concernant les aptitudes: la vitesse perceptuelle, c'est-à-dire la vitesse à laquelle on perçoit les événements, et la mémoire immédiate, c'est-à-dire ce que l'on peut assimiler et retenir tout de suite, augmentent toutes deux avec le temps. Ces deux éléments sont d'extraordinaires techniques dont on peut disposer si l'on veut arriver à un résultat intéressant sur le plan intellectuel.

Par contre, la vitesse de traitement des informations peut diminuer avec l'âge. Les apprenants âgés n'ont pas d'aussi bons résultats que les sujets plus jeunes aux tests d'intelligence qui nécessitent une vitesse de performance. Ils ont pourtant d'aussi bons résultats aux tests individualisés, même à ceux qui mettent en jeu de nouveaux types d'information abstraite. Aux tests qui demandent une accumulation des connaissances, étant donné l'intelligence cristallisée, les personnes âgées ont tendance à avoir de meilleurs résultats que leurs homologues plus jeunes.

Il n'y a pas de schémas normatifs d'altération de la mémoire avec le temps. Les performances mnémoniques varient selon les intérêts, les croyances, les préoccupations, les humeurs, l'attention et la nutrition.

Il existe des facteurs importants qui déterminent si la mémoire est bonne, ce qu'on peut se rappeler et ce qu'on peut récupérer. Les recherches montrent que les

différents types de mémoire subissent l'influence des humeurs diverses, dans différentes zones du cerveau. Nous vous souvenons de choses, de personnes et d'événements qui nous intéressent; ce dont nous nous souvenons et ce que nous apprenons est inexorablement lié à notre humeur au moment où nous l'avons appris.

Avec l'âge, de nombreuses personnes semblent perdre la mémoire. Ce phénomène est habituellement causé par le fait que la récupération de l'information est plus lente. Ce n'est pas que l'engramme ait été oblitéré à moins que, bien entendu, vous ne vous trouviez dans une de ces situations marquées par l'absence de stimulation, par la monotonie de la routine, par l'ennui, et que votre "filet" nerveux ne se rapetisse. En général, un adulte en bonne santé qui ne s'est pas replié sur lui-même est toujours sensible aux stimuli et conserve une activité cérébrale.

Les apprenants adultes peuvent avoir besoin de méthodes plus efficaces pour stocker de nouvelles informations. Les moyens mnémotechniques et la participation affective sont des atouts, non seulement pour stocker l'information, mais pour la retenir.

On a montré que l'humeur au moment de la mise en mémoire est plus importante que l'anxiété relative à la performance. Si à ce moment-là l'humeur d'un sujet est positive, l'anxiété se trouvera réduite et la performance d'apprentissage sera meilleure.

La question des éléments nutritifs qui affectent la fonction cérébrale est un domaine auquel on porte maintenant une attention beaucoup plus grande qu'auparavant. Certains éléments nutritifs favorisent l'action des neurotransmetteurs. Ces neurotransmetteurs - dont le nombre varie entre 30 et 200 selon les revues que vous lisez - peuvent causer ou contrer la dépression, entraîner l'insomnie ou favoriser le sommeil, influencer la mémoire et le rythme d'apprentissage.

Un neurotransmetteur, l'acétylcholine, et son précurseur la choline, sont essentiels à l'entretien et à l'amélioration de la mémoire. Ces neurotransmetteurs et leur influence sont très pertinents pour l'apprenant adulte qui désire que ses fonctions cérébrales soient optimales.

Des recherches récentes montrent un phénomène nouveau: longtemps après la solidification des schèmes de personnalité, le cerveau de l'adulte peut créer de nouveaux centres d'apprentissage qui forment de nouvelles articulations nerveuses. Les instructeurs devraient donc imaginer et choisir des méthodes autres que les méthodes verbales sur lesquelles nous nous reposons tant. Ils devraient trouver des méthodes plus visuelles, utiliser

non plus simplement des mots, mais aussi des couleurs, des formes, des modèles et d'autres informations sensorielles. Une telle méthode est la visualisation.

L'idée est d'utiliser une approche diversifiée multisensorielle et de présenter l'information de façon aléatoire et en une seule fois. Supprimons la méthode linéaire, séquentielle, étape par étape.

Outre tous les obstacles potentiels à l'apprentissage chez l'apprenant adulte, il existe des obstacles dans le milieu même d'apprentissage, que ce soit l'école ou le milieu de travail.

Il y a d'abord le parti pris pédagogique dans la présentation du programme. Il y a un parti pris pour le verbal, le linéaire, le séquentiel. Lorsque ces caractéristiques ne coincident pas avec le style de traitement optimal de l'apprenant, il en résulte une grande frustration et, en fin de compte, un échec. Nous essayons rarement de trouver des moyens mnémotechniques pour nour souvenir des choses: accorder une importance moins grande aux mots et plus grande à la forme de l'information. C'est ce que font souvent les apprenants, mais beaucoup moins souvent les formateurs, les professeurs et les éducateurs.

Le style d'enseignement constitue le second obstacle. Lorsqu'il se heurte à celui de l'apprenant, l'apprentissage est moins qu'optimal. Ceci est particulièrement vrai avec les apprenants adultes en raison de la diminution de la plasticité du cerveau. Le troisième obstacle est le choix du moment approprié. Nous avons chacun un moment de la journée où notre énergie électro-chimique, biologique est la plus intense. Les apprenants adultes auraient avantage à tabler sur ce moment. Aussi longtemps que nous grouperons les sujets arbitrairement et que nous créerons pour eux des emplois du temps, nous leur refuserons la possibilité d'apprendre de façon optimale.

En résumé, si nous ne cessons de stimuler nos capacités intellectuelles et affectives - en apprenant de nouvelles techniques, en étudiant de nouveaux sujets, en commençant une nouvelle carrière, en faisant du vélo, en tombant amoureux - nous garderons notre cerveau plus jeune, plus longtemps.

Le vieillissement n'est pas bloqué dans le temps. C'est le manque d'utilisation qui fait vieillir le cerveau, beaucoup plus que le passage du temps.

Dans des conditions optimales, le vieillissement peut être biologiquement une période positive. J'espère vous avoir indiqué quelques-unes de ces conditions.

BIBLIOGRAPHIE

The Challenge of Aging Creatively and the Ulyssean Way (Le défi de vieillir ingénieusement et la méthode d'Ulysse) de John McLeish.

The View from 80 (La vision depuis 1980) de Malcolm Cowley. Viking Press.

Prolongevity II (Prolongévité II) d'Albert Rosenfeld. Knopf.

"An Age of Englightenment: Seniors at School" (Un âge des lumières: les personnes du troisième âge à l'étude). Dans le Financial Post du 1er août 1985.

"On Watching Myself Get Old" (Me regarder vieillir) de Donald Hebb. Dans Psychology Today de novembre 1978.

Growing Old: The Process of Disengagement (Vieillir ou le processus de désengagement) de E. Cumming et W.E. Henry.

La vieillesse, de Simone de Beauvoir.

The Myth of Senility: Misconceptions about the Brain and Aging (Le mythe de la sénilité: les conceptions erronées sur le cerveau et le vieillissement) de Robin Marantz Henig. Doubleday Canada, 1982.

You're Never too Old to Learn (Vous n'êtes jamais trop vieux pour apprendre) de Wilbur Cross et Carol Florio. McGraw-Hill, 1978.

"Study urges elderly to flex brain power" (Les chercheurs pressent les personnes âgées d'assouplir leurs fonctions cérébrales). Dans le Toronto Star du 20 janvier 1986.

L'AVENIR: UN NOUVEAU PROGRAMME POUR LES JEUNES CHÔMEURS DE L'ONTARIO

E. Joan Seeley
Coordonnatrice des cours
du programme L'Avenir
Collège Algonquin
Ottawa

En 1984, le ministère ontarien des Collèges et Universités a introduit, pour les jeunes défavorisés ayant entre 16 ans (15 ans dans le cas où le jeune quitte l'école prématurément mais officiellement) et 24 ans, un nouveau programme qui a ouvert aux jeunes chômeurs la porte des collèges pour qu'ils se recyclent ou trouvent des possibilités d'emploi. Pendant des années, nombreux sont ceux qui ont souhaité d'autres possibilités que les écoles publiques et privées pour les jeunes qui ne peuvent fréquenter ces établissements. Bien que le programme Démarrage Jeunesse ait réussi, le gouvernement provincial changea et nous nous sommes associés au Opération expérience pratique Ontario pour les carrières pour pouvoir proposer un service complet au sein du ministère de la Formation professionnelle. "L'Avenir" a non seulement permis à ces deux programmes de se joindre, mais aussi de nous mettre en relation avec Jeunesse au travail, les Brigades jeunesse, Tourisme Jeunesse et le Programme de formation intensive en internat, ce qui constitue une intéressante combinaison pour répondre aux différents besoins des jeunes dans une société où les changements s'opèrent rapidement.

Direction du programme

Le programme L'Avenir, du Collège Algonquin, est dirigé par le Centre de gestion dans le cadre de la formation continue. La phase d'enseignement est une forme de travail coopératif entre le Centre de gestion et la Division de la formation de base et de la formation professionnelle. La combinaison de nos connaissances et de celles de nos relations de travail constitue une excellente source de spécialistes dans les deux secteurs concernés.

Historique

En 1981, on estimait que 7 733 jeunes d'Ottawa étaient en chômage, ce qui représentait 11,92 % de tous

les jeunes de cette région, selon le recensement de 1981. En janvier 1985, les Centres d'emploi du Canada (CEC) avaient inscrits 559 clients de moins de 20 ans, 6 786 entre 20 et 24 ans, chiffres qui ont doublé par rapport à ceux de 1981.

Pour cette population, nous avons essayé de concevoir un programme qui se situerait dans le cadre des lignes directrices du ministère et qui répondrait également aux besoins de ces jeunes.

Conception du programme

Tous nos clients participent à un séminaire de 2,5 jours au cours duquel ils apprennent des techniques d'entrevue et de communication, les valeurs du travail, des méthodes de recherche d'emploi, les définitions de carrière, à rédiger un curriculum vitae et la lettre d'accompagnement, ainsi que différentes options qui leur sont offertes dans le cadre de L'Avenir. Les niveaux d'études sont très variables, allant de la 8e année ou moins à l'université. Inutile de dire que ceux qui se situent dans la partie inférieure de cette échelle ont trouvé difficiles certains exercices. Le second jour, nous demandons donc à ceux dont le niveau est inférieur à la 12e année s'ils veulent travailler tout de suite ou s'ils désirent suivre des cours d'initiation à la vie professionnelle pendant 16 semaines ou moins. Ceux que ces cours intéressent quittent le groupe pour des tests de placement et une présentation approfondie du programme. Ils reviennent en fin de session dans le groupe pour terminer le séminaire. À la fin de ce séminaire, ceux qui sont prêts à travailler sont confiés à des agents de placement qui les aident - par une entrevue assez approfondie et une autoanalyse - à trouver un emploi correspondant à leurs intérêts et à leurs compétences. Nous donnons à ceux qui choisissent les cours d'initiation à la vie professionnelle une date de départ. Le nombre de clients désireux de suivre ces cours fait que le début est difficile, mais la période d'attente n'est pas très longue. Nous donnons aux deux types de clients le choix d'un travail garanti pendant 16 ou 52 semaines.

Statistiques concernant les motifs de participation

Avant de présenter la partie sur l'initiation à la vie professionnelle, il nous faut préciser que son but est d'offrir aux jeunes gravement défavorisés une préparation professionnelle pour entrer sur le marché du travail. Chaque participant reçoit une allocation

Options du Programme l'Avenir

hebdomadaire de formation de 100 $, rajustée le cas échéant en fonction de l'assiduité pendant la phase d'initiation. Les participants dont le placement est garanti reçoivent un salaire minimum, ainsi qu'une allocation de vacances de 4 pour cent et des avantages sociaux équivalant à 5,34 pour cent, tout ceci étant également rajusté en fonction de l'assiduité.

Voici quelques statistiques que nous avons rassemblées au cours de l'initiation à la vie professionnelle:

A) Principales raisons d'abandon de l'école, par ordre décroissant d'importance (n = 48).

1) Besoin ou désir d'argent

2) N'aimait pas l'école

3) Ennui

4) Problèmes familiaux

5) Mauvaises notes à l'école

6) Échec scolaire

7) Délits

8) Maladie

9) Grossesse

Pour les filles et les garçons, les raisons d'abandonner l'école avant d'avoir obtenu le diplôme d'études secondaires ne différaient pas énormément.

B) Nous avons de nouveau demandé à nos clients, à l'aide de questionnaires, d'apprécier leurs principaux obstacles à l'emploi. Nous donnons ci-dessous les résultats par ordre décroissant d'importance (n = 197).

1) Manque d'expérience professionnelle

2) Manque de formation et d'études

3) Méconnaissance du poste offert

4) Manque ou faiblesse des techniques de recherche d'emploi

5) Faiblesse des compétences en lecture et en écriture

6) Irréalisme du choix de carrière

7) Problèmes de transport

8) Peu d'amour-propre

9) Pauvreté de l'attitude envers le travail

10) Délits

11) Problèmes psychologiques

12) Aspect physique

13) Problèmes de toxixomanie ou d'alcoolisme

14) Problèmes d'alimentation, de logement et d'habillement

15) Handicap physique

16) Parent unique et absence de garderie

Les buts du programme L'Avenir découlent des trois problèmes les plus importants précités.

Ces statistiques nous font nous poser des questions sur ce que nous ne faisons pas correctement. Dans une grande mesure, nous pensons que l'éclatement de la famille est un élément important. Le manque de stabilité familiale, une nouvelle mère ou un nouveau père dans la maison semblent, pour nos clients, faire naître de nombreux problèmes. Nous avons rapidement échantillonné, il y a quelques jours, 38 étudiants et nous pouvons dire que 52,63 pour cent des parents de nos clients sont séparés et que 28 pour cent de ceux-ci vivent de façon indépendante. Ceux qui sont dans une famille avec deux parents viennent d'un milieu moyennement aisé, de même que ceux dont les parents sont séparés. La moyenne d'âge pour l'initiation à la vie professionnelle est actuellement de 17,5 ans. L'étudiant moyen a quitté l'école depuis un an et la plupart des participants ont eu au moins un emploi à temps partiel. Plus de la moitié ont eu un emploi à temps plein mais ne l'ont pas gardé ou ne le pouvaient pas. Le principal problème que nous ayons découvert est la méconnaissance du monde du travail, de ses exigences concrètes et morales.

En tant que société, nous semblons ne pas transmettre aux jeunes nos propres valeurs relatives au travail et les méthodes pour parvenir à une relation stable avec les employeurs, tant sur le plan professionnel que personnel. Notre société change rapidement et les familles se dispersent beaucoup plus, physiquement et affectivement. Je souhaite que nous puissions tous nous souvenir que "Nul n'est une île" et qu'il est nécessaire de transmettre la sagesse à la maison comme au travail.

Effectif des cours d'initiation à la vie professionnelle

Pour l'initiation professionnelle, nous essayons de constituer des groupes de 15 à 18 personnes. Le nombre idéal est de 15 pendant 16 semaines.

Nous sélectionnons un groupe par ordre d'arrivée des candidats et ne revenons pas sur notre décision en raison de problèmes antérieurs. Nous essayons également d'avoir un rapport égal entre les éléments féminins et masculins. Lorsqu'en raison des départs naturels, le nombre de clients tombe en dessous d'un niveau acceptable, nous ajoutons à ce groupe une personne ayant un niveau d'instruction plus élevé (c'est-à-dire ayant le niveau de 10e ou de 11e année). Mais ceci n'est pas souhaitable et c'est la raison pour laquelle nous faisons tout notre possible pour conserver le groupe original pendant au moins 12 semaines, cependant la plupart des clients qui suivent l'initiation à la vie professionnelle restent pendant les 16 semaines complètes.

Initiation à la vie professionnelle

Le premier jour de l'initiation, nous informons les participants de ce que nous attendons d'eux; nous précisons les règles de l'établissement et celles de la classe; puis nous présentons les grandes lignes du cours. L'absentéisme et les retards constituent un gros problème. Pour aider le client à surmonter ses mauvaises habitudes, nous essayons de téléphoner tous les jours à ceux qui ne sont pas encore arrivés après 10 heures, nous les encourageons à venir pour l'après-midi et même avant. Ces appels fréquents créent chez le correspondant une certaine habitude, mais cela demande du temps et de la patience. De nombreux participants ont manifesté, à la fin du cours, la crainte qu'ils avaient de ne pouvoir arriver au cours à l'heure lorsqu'ils ont commencé. Ils ont pourtant acquis certaines habitudes qui les ont rendus contents d'eux-mêmes. C'est évidemment là un des éléments majeurs lorsqu'on a un emploi. Pour ceux qui

refusaient de faire cet effort après quelques semaines d'essai, nous les "licencions". Cela ne voulait pas dire que nous leur fermions la porte du programme, mais ils ne pouvaient revenir qu'après trois à six mois, puis nous établissions un contrat entre eux et nous. En fait, la plupart de ceux que nous avons "licenciés" sont revenus par la suite et ont réussi. Il est difficile de s'adapter au monde adulte lorsque les parents et l'école ont habituellement pourvu à tous vos besoins. Apprendre les règles et ce qu'on attend de soi prend du temps. Il est difficile d'abandonner des comportements infantiles et de vivre sans avoir le sens des responsabilités personnelles.

Les différentes parties du programme d'initiation à la vie professionnelle

Le programme d'initiation à la vie professionnelle se divise en trois parties, ceci en raison du nombre de personnes auxquelles nous nous adressons chaque année. Nous avons de nouveaux groupes toutes les cinq ou six semaines et les cours se terminent à la même cadence. Le thème se modifie au fur et à mesure que le groupe progresse. Chaque partie dure cinq semaines à raison de 28 à 30 heures par semaines, avec une semaine d'expérience pratique.

Dans la première partie, l'accent est mis sur l'informatique élémentaire et la conduite de la vie personnelle. La plupart des jeunes de nos cours n'ont pas d'expérience en informatique, mais ils apprennent vite à se servir d'un ordinateur. La conduite de la vie personnelle ou la dynamique de la vie est enseignée par des moniteurs qualifiés ou des conseillers d'orientation. L'évaluation professionnelle commence à partir de la troisième semaine de la première partie. Les participants sont testés avec "Apticom" (test informatisé sur l'aptitude professionnelle, l'intérêt, les mathématiques et la langue), avec "Choix" (programme informatisé sur les choix de carrière), et des évaluations professionnelles sont faites à partir de postes de travail "Singer" avec des simulations d'emploi. L'évaluateur rédige un rapport qui est remis à l'instructeur de planification de carrière et au conseiller pédagogique du client.

Au cours des cinq semaines de la seconde partie, l'ordinateur passe au second plan et on insiste plus sur la planification de la carrière, l'orientation de la vie personnelle, les mathématiques et la communication. Pendant deux périodes par semaine, les participants ont accès à un ordinateur pour leur curriculum vitae ou leurs travaux sur la communication. À la fin de la cinquième

semaine, il y a une semaine d'expérience professionnelle organisée et contrôlée par l'instructeur du programme d'initiation. Nous espérons ainsi pouvoir, pendant cette semaine, résoudre les problèmes qui se posent au niveau de l'emploi.

Cinq autres semaines de cours constituent la troisième partie. L'accent est maintenant mis sur les matières d'enseignement et la planification de la carrière en restant attentif à ce que chaque participant fera lorsqu'il sera placé. C'est aussi le moment pour l'agent de placement de commencer à travailler avec les participants au programme d'initiation pour prévoir un plan d'action pour trouver un emploi avec l'aide de nos conseillers pédagogiques et les instructeurs de planification de carrière.

À la fin de la troisième partie, les participants doivent acquérir une expérience professionnelle de 16 semaines avec un employeur, ou de 52 semaines avec trois employeurs différents, avec en plus trois heures de cours du soir par semaine; tout ceci est pris en charge et la rémunération est assurée.

Nos clients ont travaillé pour des sociétés d'électronique, le gouvernement fédéral, chez les vétérinaires, dans des fermes expérimentales, dans des serres, chez des fleuristes, dans des bureaux au tri de courrier, comme secrétaires ou opérateurs de machine à traitement de textes, dans des sociétés d'informatique, comme vendeurs, chez des coiffeurs, dans des ateliers de réparation de voitures et de motocycles, etc.

Contrôle

Au cours du programme d'initiation à la vie professionnelle, les participants sont, pour chaque partie, contrôlés chaque semaine quant aux progrès réalisés et à l'assiduité. Les conseillers pédagogiques sont également présents à ces réunions pour permettre de combler un éventuel fossé entre ce qui se passe à l'école et dans la vie réelle. Lors de ces réunions, les recommandations sont enregistrées ainsi que les appréciations bonnes et moins bonnes sur les habitudes de travail. Cette information est communiquée aux participants, verbalement ou par écrit. Après deux avertissements majeurs, un participant peut être "licencié".

Personnel

De 50 à 60 personnes participent à chaque phase du programme d'initiation. Nous avons pour les encadrer

6,5 personnes à temps plein: deux conseillers pédagogiques qui donnent aussi quelques cours, un évaluateur professionnel à temps plein, un coordinateur assumant la moitié des cours. Enfin, un directeur de programme et un agent de placement, plus un secrétaire et quatre instructeurs à mi-temps.

Les participants qui le désirent ou qui ont les qualifications requises pour bénéficier de placements garantis sont placés par les agents de placement dans des emplois à temps plein au Centre de gestion lui-même.

Réussite

Nous fonctionnons depuis un peu moins d'un an avec le programme Démarrage Jeunesse Ontario puis avec le programme d'initiation à la vie professionnelle, mais sur ceux qui ont commencé en février 1985, 53 pour cent ont maintenant des emplois à temps plein rémunérés par les employeurs; les autres terminent leurs options.

Pour ceux qui ont choisi uniquement des placements, ce qui représente plus des deux tiers des clients de l'ensemble du programme L'Avenir du Collège Algonquin, nous mesurons également la réussite à la possibilité de trouver un emploi à temps plein rémunéré par l'employeur. Ces clients - qu'ils fassent l'expérience de 16 ou de 52 semaines (plus les cours du soir) - peuvent avoir la chance, s'ils savent s'organiser suffisamment, de conserver leur travail. Si un emploi à temps plein ne découle pas du placement, ils ont au moins appris quelque chose et ont, espérons-le, des références à présenter.

Le taux de réussite de l'Opération expérience pratique Ontario au Collège Algonquin a dépassé 80 pour cent en 1985. Il n'y a pas de raison de douter que cette tendance ne se maintiendra pas pour les programmes ultérieurs.

Les résultats de l'initiation à la vie professionnelle

Plus de 85 pour cent des participants ont terminé avec succès cette partie du programme et ont obtenu leur placement garanti.

En conclusion, pour montrer la valeur de ce programme, j'aimerais citer un de nos derniers participants qui a le mieux réussi:

> "Cette lettre est destinée à l'ensemble du personnel du programme Démarrage Jeunesse Ontario - maintenant L'Avenir - et à tous les participants qui désirent la lire et en tirer profit. S'ils pensent que le programme ne sert

à rien, ceci prouve que c'est l'inverse. M'y inscrire fut une des choses les plus intelligentes, sinon la plus intelligente que j'ai jamais faite dans ma vie.

Je suis enfin sur la bonne voie et espère y rester. J'ai une possibilité de progresser et de monter les échelons au gouvernement du fait de mon poste. Je remercie finalement tout le personnel qui était là et désirait m'aider lorsque j'en avais besoin. Je n'aurai jamais atteint ces résultats sans vous."

L'EMPLOI DES DIPLÔMÉS EN SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES EXAMEN DU PROBLÈME

Jan Basso
Directrice
Service de placement et de carrière
Université Wilfrid Laurier
Waterloo (Ontario)

Cet article est consacré à l'étude du marché du travail pour les diplômés en sciences sociales et humaines, plus particulièrement aux taux d'emploi, à la perception qu'ont les diplômés de leur formation et de leur emploi, aux possibilités de perfectionnement et aux réactions des employeurs à certains domaines comme la préparation de la carrière. Nous accorderons aussi une attention spéciale aux moyens que peut prendre un service de planification de carrière et de placement d'une institution postsecondaire pour améliorer le perfectionnement professionnel et les possibilités de faire valoir les compétences des étudiants.

Ce n'est pas sans raison que nous avons choisi ce sujet. Les coûts de l'enseignement supérieur ne cessant d'augmenter, on surveille de plus près la rentabilité des deniers publics alloués aux universités, en termes d'employabilité des diplômés et de leur contribution ultérieure à la société. Ce dernier point soulève plusieurs questions. Les universités doivent-elles assurer la formation professionnelle de tous leurs étudiants? Actuellement, préparent-elles les étudiants pour leur entrée sur le marché du travail? Puisque les universités sont financées à même les fonds publics, doivent-elles former un nombre de travailleurs correspondant à la demande de main-d'oeuvre prévue sur le marché canadien du travail? Devrait-on accorder moins d'importance aux sciences humaines et sociales et consacrer une plus grande part des ressources financières aux programmes à forte composante technologique? Toutes ces questions montrent qu'il est opportun et pertinent d'étudier l'emploi chez les diplômés. Toutefois, étant donné la popularité de l'initiation à la formation spécialisée, le besoin de déterminer la valeur d'une formation générale en sciences humaines et sociales.

Au cours de cette analyse, notre démarche sera la suivante. Tout d'abord, nous passerons en revue les renseignements sur la situation d'emploi des diplômés et sur la perception qu'ils ont de leur formation, à la lumière d'enquêtes menées surtout par les gouvernements

fédéral et ontarien depuis 1970. Cet examen nous a révélé qu'au Canada, l'intérêt porté à l'emploi chez les diplômés est né au début des années 70, quand le nombre de diplômés des universités et collèges s'est mis à augmenter considérablement et que l'on prévoyait que les postes d'enseignement, qui sont la principale source d'emploi des diplômés d'universités, allaient diminuer pendant la décennie à venir. Picot (1983) indique qu'à cette époque, l'augmentation du nombre de diplômés n'était pas proportionnelle à celle de la demande sur le marché du travail, ce qui a provoqué une dégradation du statut professionnel par rapport aux diplômés antérieurs. Conséquemment, les ministères et organismes fédéral et provinciaux ont entrepris d'étudier les tendances de l'emploi chez les diplômés.

Bien que la validité des prévisions sur les besoins en main-d'oeuvre soit sujette à la controverse, nous commenterons ensuite les tendances et les caractéristiques du marché du travail en relation avec l'employabilité des diplômés en sciences humaines et sociales. Ensuite, nous examinerons les aptitudes acquises par ces diplômés et leur utilité en milieu de travail (évaluation par les employeurs).

Cette analyse nous amènera à formuler des conclusions sur la valeur de la formation en sciences sociales et humaines sur le marché du travail. Nous mettrons l'accent sur les programmes et services qu'un service de planification de carrière et de placement pourrait mettre en oeuvre afin d'améliorer la planification de carrière et les efforts de recherche d'emploi des étudiants en sciences humaines et sociales.

Définitions

La disparité dans la classification des divers champs d'études a posé un problème important pour la cueillette des données qui ont servi à cet article. Pour les besoins de cette étude, les sciences humaines comprendront les langues, l'histoire, les sciences de la bibliothéconomie et de l'archivage, les communications, la philosophie, les sciences religieuses et autres domaines connexes, par exemple la rédaction et la traduction. Les sciences sociales comprendront l'économie, la géographie, le droit, les sciences politiques, la psychologie, le travail social, la sociologie et d'autres domaines connexes, tels l'anthropologie, l'archéologie et la criminologie. C'est ainsi que Clark et Zsigmond (1981) ont défini les sciences humaines et sociales dans Les diplômés du postsecondaire sur le marché du travail. On ne retrouve

ce même partage chez aucun autre auteur, en raison de différences terminologiques continuelles.

Résultats des enquêtes auprès des diplômés

Les données recueillies lors d'enquêtes auprès des diplômés semblent indiquer que les finissants en sciences sociales et humaines trouvent effectivement des emplois, même si leur taux de chômage est généralement plus élevé que celui des diplômés de programmes axés vers une carrière précise.

En juin 1978, Statistique Canada a entrepris une enquête auprès des finissants de 1976 des universités et collèges canadiens (à l'exception de ceux du Québec). Les résultats reposent sur les réponses de 29 609 diplômés. L'enquête visait à recueillir des données sur le chômage chez les diplômés, mais aussi sur l'attitude de ces derniers face à leur formation, à leur emploi, à leur salaire, etc., (Clark et Zsigmond, 1981).

L'examen du taux de chômage des diplômés d'universités par domaine d'études révèle que, deux ans après la fin de leurs études, 9,9 % des diplômés en sciences humaines et 9,3 % des diplômés en sciences sociales étaient sans emploi, alors que ce taux se situe à 4,5 % pour les diplômés en affaires, en gestion et en commerce, à 4,3 % en génie et en sciences appliquées, à 4,4 % en éducation, à 4,1 % en sciences de la santé et à 13,3 % pour les diplômés des beaux-arts et des arts appliqués. Ces chiffres indiquent que les diplômés de programmes d'études axés vers une carrière précise ont davantage de chance de trouver un emploi que ceux dont la formation est plus générale.

Au niveau du baccalauréat, on a obtenu les résultats suivants: le taux de chômage des diplômés en sciences humaines se situait à 10,9 % et celui de ceux en sciences sociales à 10,3 %, tandis que 4,4 % des diplômés en affaires, en gestion et en commerce étaient sans emploi. Ces résultats concordent avec ceux mentionnés précédemment pour l'ensemble des étudiants.

Une enquête menée en 1979 auprès des diplômés des universités ontariennes (University Affairs Division, 1980) a révélé que le taux de chômage de l'ensemble des diplômés se situait à 4,9 %, mais pour les finissants de 1982, ce taux a grimpé à 11,2 % (Davis, Denton & Hunter, 1983). Chez les diplômés de 1982 en sciences humaines et sociales, 13,6 % et 12,5 % respectivement sont restés sans emploi. Ces chiffres sont plus élevés que ceux des diplômés en sciences de la santé, en commerce, en administration des affaires, en éducation, en éducation physique et en récréologie.

Toutefois, lors de l'enquête de 1983, le ministère ontarien des Collèges et Universités a révélé que le taux de chômage de l'ensemble des jeunes Ontariens de 20 à 24 ans était de 18,7 % ce qui, comparé au taux de 11,2 % pour les diplômés, indique clairement qu'un diplôme universitaire est encore un atout sur le marché du travail.

Pour cet article, nous avons utilisé une autre enquête, celle menée auprès des finissants de 1984 de l'université Wilfrid Laurier. Le service de placement et de carrière effectue chaque année une enquête auprès de ses finissants et en 1984, 96,5 % de ces derniers ont répondu. Selon cette enquête (Service de placement et de carrière, 1985), parmi les finissants des programmes de trois et quatres ans du baccalauréat en arts et en musique, 33,4 % poursuivaient leurs études au moment de l'enquête, 5,9 % ne cherchaient pas d'emploi, 55,8 % travaillaient et 5 % étaient sans emploi. Si l'on ne tient compte que de ceux qui étaient sur le marché du travail, c'est-à-dire de ceux qui avaient un emploi ou qui en cherchaient un, on obtient un taux de chômage de 7 %. Les emplois représentaient tous les secteurs d'activité et une grande variété de fonctions.

La documentation permet aussi de constater que la plupart des diplômés en sciences humaines et sociales estiment que leur formation leur est utile sur le marché du travail, mais la proportion de gens satisfaits a diminué depuis 15 à 20 ans.

Lors d'une enquête effectuée en 1972 pour la Commission sur l'enseignement postsecondaire en Ontario (Harvey, 1972), 2 500 diplômés en arts et en sciences ayant étudié dans quatre institutions et terminé en 1960, 1964 et 1968 ont indiqué qu'une formation en sciences et en arts était utile sur le marché du travail. Plus précisément, 91,9 % des diplômés en sciences humaines et 89 % des diplômés en sciences sociales croyaient que leur formation était utile ou assez utile. Néanmoins, l'enquête menée auprès des diplômés de 1982 (Davis et al., 1983) indique que seulement 73,4 % des diplômés en sciences humaines et 80,4 % des diplômés en sciences sociales estimaient que leur travail faisait appel aux connaissances acquises grâce à leur principal champ d'études. Plus de 91 % des diplômés en commerce et en affaires, en génie et en sciences appliquées, en éducation et en récréologie estimaient que leur emploi était lié aux connaissances acquises.

L'enquête fédérale auprès de diplômés de 1976 (Clark et Zsigmond, 1981) fait état de résultats semblables: seulement 70 % et 71 % des diplômés en sciences humaines et sociales respectivement estimaient que leur emploi

était directement ou indirectement lié à leur domaine d'études, tandis que chez leurs collègues des années 60, ces taux atteignent 91,9 % et 89 % respectivement (Harvey, 1972). Chez les diplômés de 1976 en affaires, 89,7 % ont indiqué que leur formation était pertinente. Toutefois, ces chiffres n'en indiquent pas moins que la majorité des répondants estimaient qu'une formation en sciences humaines et sociales était utile sur le marché du travail.

Il est néanmoins inquiétant de constater que, selon l'enquête de 1976, 49,8 % et 47,2 % des diplômés en sciences humaines et sociales respectivement estimaient que leurs connaissances étaient sous-utilisées. Chez les diplômés en affaires, ce taux se situait à 32,4 %. Cependant, seulement 14 % à 14,5 % étaient insatisfaits de leur emploi, comparé à 11,6 % chez les diplômés en affaires. En Ontario, l'enquête de 1982 auprès des diplômés d'universités (Davis et al., 1983) fait état du taux de satisfaction face à l'emploi par domaine d'études et indique que 68,4 % des diplômés en sciences humaines et dans les domaines connexes et 73,5 % des diplômés en sciences sociales sont satisfaits de leur emploi. Il est intéressant de constater que les études menant à un emploi précis ne garantissent pas nécessairement un taux élevé de satisfaction. La proportion des diplômés en génie et en sciences appliquées satisfaits de leur emploi était de 80,3 %, en commerce et en administration des affaires, elle était de 78,1 %. Les chiffres pour les diplômés en sciences humaines et sociales indiquent néanmoins une nette diminution du taux de satisfaction par rapport à l'enquête nationale de 1976, qui indiquait qu'environ 14 % des diplômés étaient insatisfaits de leur emploi.

La documentation indique aussi que les diplômés en sciences humaines et sociales occupent des emplois plus variés que dans les années 60 et qu'au début des années 70, alors qu'un grand nombre de diplômés obtenaient des emplois dans le domaine de l'éducation; toutefois, on note également que le statut professionnel est moins élevé.

Harvey (1972) fait remarquer que l'enquête auprès des finissants des années 60 révèle que les diplômés de 1968 ont obtenu des emplois moins prestigieux que ceux des années précédentes; il s'agit peut-être du premier signe de diminution des possibilités d'emploi pour les diplômés en arts et en sciences. Harvey remarque aussi que, bien que l'enseignement aux niveaux élémentaire et secondaire ait été la principale source d'emploi pour les diplômés, plus d'hommes se dirigeaient vers le secteur de la fabrication en 1968 que dans les années précédentes et

que les deuxième et troisième emplois éloignaient les diplômés de l'enseignement et les menaient dans de plus nombreux secteurs d'activités, dont la fabrication, les transports et les communications, le commerce et la finance.

L'analyse qu'ont faite Clark et Zsigmond (1981) de l'enquête auprès des diplômés de 1976 indique que les diplômés en sciences humaines et sociales (à tous les niveaux) travaillaient dans une plus grande variété de domaines, même si l'éducation restait au premier rang: 52,4 % et 31,9 % pour les diplômés en sciences humaines et sociales respectivement.

Picot (1983) a entrepris de comparer les résultats de deux enquêtes nationales effectuées auprès des diplômés de 1969 et 1976, deux ans après la fin de leurs études. Il a comparé des résultats obtenus dans différents domaines, mais ce qui nous intéresse le plus, ce sont les emplois occupés par les diplômés et le secteur d'activités où ils travaillent. Picot remarque qu'en utilisant un indice de différence de la répartition professionnelle entre les deux groupes, on constate certains changements chez les diplômés en sciences humaines, mais que les différences les plus marquées se retrouvent en sciences sociales où, en 1978, les diplômés occupaient plus de postes en gestion, en administration et dans le domaine de la vente qu'en 1971. Les deux enquêtes révèlent que l'enseignement était encore la plus importante source d'emplois.

En ce qui concerne les domaines d'emploi des diplômés, Picot constate qu'en 1976, ils étaient plus variés qu'en 1969, en raison du transfert d'activité du secteur public vers le secteur privé. Deux ans après la fin de leurs études, environ 77 % des finissants de 1969 travaillaient dans le secteur public alors que pour les finissants de 1976, ce chiffre tombe à 66 %. Cette proportion a également diminué pour les diplômés en sciences sociales (à l'exception de l'économie et du droit), passant de 75 % à 70 %. En comparant les emplois occupés dans les secteurs public et privé, Picot signale que les diplômés en sciences humaines et sociales étaient très nombreux dans le secteur public tandis qu'ils sont très faiblement représentés dans le secteur privé, c'est-à-dire que les emplois qu'ils occupaient ne nécessitaient pas au moins deux ans d'études postsecondaires, ce qui démontre que les possibilités d'emploi sont limitées pour les diplômés en sciences humaines et sociales qui commencent leur carrière. En raison du déplacement de l'activité du secteur public vers le secteur privé, les diplômés en sciences humaines

et sociales risquent de se retrouver dans une grave situation de sous-emploi.

Les tendances du marché du travail et observations

La conjoncture économique changeante permet difficilement de prévoir les besoins en main-d'oeuvre tout au long de la présente décennie. Pour cette raison, nous porterons peu d'attention aux données professionnelles particulières, mais nous analyserons dans leur ensemble certaines tendances du marché du travail.

Afin d'examiner les prévisions d'emploi pour les diplômés ontariens à partir du début des années 80 jusqu'au milieu de la décennie, nous utiliserons les données du rapport de la Commission ontarienne de la main-d'oeuvre (Siddiqui, Vafa, Hsu et Murti, 1981). Les auteurs de ce rapport prévoient que le nombre de diplômés des collèges et universités n'égalera pas la demande mais que pour les diplômés d'universités seulement, l'offre dépassera largement la demande prévue. Cela signifie que les emplois pour lesquels les diplômés des collèges sont qualifiés et qui ne nécessitent pas une formation universitaire seront occupés par des diplômés d'universités afin de prévenir le manque de main-d'oeuvre. De cette façon toutefois, on créera peut-être une situation généralisée de sous-emploi. Siddiqui et al. admettent que même si les diplômés d'universités sont en surnombre, ils trouveront probablement un emploi quand même.

Il est certain que la microélectronique aura un effet marquant sur tous les domaines d'activités et que des emplois spécialisés seront créés. Toutefois, de nombreux postes réquérant une formation en sciences humaines et sociales pourraient être créés maintenant et plus tard, par exemple des postes d'enseignement pour le recyclage des travailleurs et des postes dans les services sociaux, par exemple des spécialistes des loisirs (Conseil des sciences du Canada, 1982).

Afin d'aider les diplômés des arts libéraux à trouver un emploi dans une société de technologie, Hoyt (1979) suggère qu'une formation plus poussée fournira à ces diplômés un ou plusieurs ensembles "d'aptitudes professionnelles spécialisées pour lesquelles il existe une demande." (p. 2) [Traduction].

La documentation sur la planification de la carrière et la recherche d'emploi

Le marché du travail s'étant resserré depuis les dix dernières années, les étagères des librairies se sont

chargées de livres traitant de la planification de la carrière et de la recherche d'emploi. Parmi les plus remarquables, mentionnons les ouvrages d'Howard Figler (1979), de Richard Bolles (1983) et de Tom Jackson (1980), trois auteurs connus partout en Amérique du Nord en tant que chefs de file dans le domaine de la planification de la carrière et de la recherche d'emploi.

Ces trois auteurs soutiennent que c'est la capacité d'une personne d'identifier et de faire valoir ses aptitudes personnelles et ses réalisations qui est la clé du succès sur le marché de l'emploi, et pas nécessairement sa formation. Figler ayant à son actif le plus grand nombre de publications sur les arts libéraux, nous mettrons l'accent sur sa thèse.

Dans PATH: A Career Workbook for Liberal Arts Students, Figler déclare que "le diplôme en arts libéraux ne garantit pas la sécurité d'emploi ni la satisfaction procurée pour cet emploi, pas plus que ne le fait une formation axée vers les domaines professionnels particuliers." (p. 8) [Traduction]. Figler poursuit en énumérant les aptitudes acquises grâce à une formation libérale, par exemple les aptitudes à communiquer, à réfléchir et en relations humaines, toutes essentielles pour occuper un emploi où tous les renseignements ne sont pas disponibles, où les solutions ne sont pas évidentes et où il faut prendre des décisions, c'est-à-dire les emplois d'un niveau supérieur à celui de technicien.

Il remarque également que la spécialisation de la formation devient moins importante chaque année après la fin des études, parce que les aptitudes acquises sont transférables d'un domaine à l'autre, que dans plusieurs secteurs de travail, une vision interdisciplinaire est importante et que puisque la variété des emplois est infinie, l'efficacité de la formation dans un seul domaine s'en trouve réduite. Il insiste sur l'importance des aptitudes fonctionnelles transférables d'un domaine à l'autre, par exemple la capacité de concevoir, de mettre en place, de superviser, de gérer, etc.

Dans The Complete Job Search Handbook, Figler énumère dix aptitudes que recherchent les employeurs chez les candidats. Il s'agit de la capacité d'administrer un budget, de superviser, d'entretenir des relations publiques, de travailler avec des échéanciers serrés, de négocier/arbitrer, de s'exprimer, d'écrire, d'organiser/gérer/coordonner/interroger des candidats et d'enseigner/former. La plupart de ces aptitudes peuvent être acquises en partie ou entièrement grâce à la formation scolaire et à un emploi d'été et à temps partiel, à des activités parascolaires ou à du travail volontaire.

En résumé, il semble que chacun des trois auteurs reconnaisse le besoin d'acquérir des connaissances spécialisées dans plusieurs cas, mais qu'ils insistent fortement sur les notions d'auto-évaluation, d'établissement d'objectifs de carrière appropriés et d'utilisation de techniques créatrices de recherche d'emploi en tant que moyens essentiels pour s'assurer l'emploi désiré.

La réaction des employeurs

L'étude la plus digne de mention sur le sort des diplômés en sciences humaines et sociales sur le marché du travail est probablement l'étude à long terme sur les gestionnaires qu'a entreprise la compagnie AT&T en 1956, afin de prévoir les possibilités d'avancement dans le domaine de la gestion (Beck, 1981). Depuis, une deuxième étude, semblable à la première, a été effectuée auprès des étudiants de collège de la fin des années 70 afin de détecter les différences entre les deux groupes.

Les résultats de cette étude sont très positifs en termes des aptitudes acquises par les diplômés en sciences humaines et sociales et qui trouvent des applications dans le secteur privé.

On a évalué certaines caractéristiques telles les aptitudes en gestion, en relations interpersonnelles, les facultés intellectuelles et l'ambition chez différents groupes de diplômés en sciences humaines et sociales, en génie, en affaires et en sciences et en mathématiques.

Les diplômés en sciences sociales et humaines et en affaires se sont montrés supérieurs à ceux en mathématiques, en sciences et en génie à l'égard des aptitudes en gestion, telles l'organisation, la planification, la prise de décision et la créativité. En ce qui concerne les relations interpersonnelles, par exemple le leadership, la communication orale et l'énergie, les diplômés en sciences humaines et sociales avaient une bonne longueur d'avance sur les autres; sur le plan des facultés intellectuelles, leur aptitudes à verbaliser étaient supérieures à celles de tous les autres groupes mais leurs aptitudes quantitatives étaient faibles, ce qui pourrait être corrigé par un choix de cours approprié. Pour ce qui est de la motivation en gestion, ils faisaient très bonne figure et dans l'ensemble, ils ont obtenu la meilleure performance. Après huit ans sur le marché du travail, les diplômés en sciences humaines et sociales présentaient toujours un meilleur profil en gestion que tous les autres groupes, ce qui est également le cas après vingt ans, bien que les différences se soient considérablement amenuisées.

Une enquête menée aux États-Unis auprès d'employeurs de tous les secteurs d'activité embauchant des finissants de collèges a révélé que l'on embauchait des diplômés en arts libéraux dans tous les secteurs d'activités. Les employeurs ont indiqué que les aptitudes acquises dans les programmes d'arts libéraux, telles la capacité de communiquer, de résoudre des problèmes abstraits et d'avoir une vision interdisciplinaire, sont recherchées dans le monde des affaires. Les emplois qu'occupent les diplômés en arts libéraux englobent un large éventail de postes administratifs dans différents domaines fonctionnels des affaires et de l'industrie. Les employeurs font également remarquer que les diplômés ne se rendent pas toujours compte de la façon dont leurs aptitudes peuvent être mises à profit et ils suggèrent que les diplômés devraient être conscients de leurs aptitudes, comprendre leur utilité et être capables de les faire valoir auprès d'un employeur (Gould, 1983), ce qui confirme les affirmations de Bolles, Figler et Jackson.

Conclusions

Les enquêtes passées en revue démontrent clairement que les diplômés en sciences humaines et sociales trouvent des emplois après leurs études. La majorité des diplômés estimaient que leur emploi se rapportait à leur domaine d'études et s'en disaient satisfaits. Ces diplômés étaient en train d'effectuer une transition du secteur public au secteur privé, ce qui leur ouvrait de nouvelles avenues en matière d'emploi et, de fait, ils occupaient une plus grande variété de fonctions. Les données sur le marché du travail tendent à prouver que les diplômés d'universités ont les qualités que recherchent les employeurs et que dans plusieurs cas, l'offre n'égalera pas la demande. Les spécialistes de la planification de carrière et de la recherche d'emploi insistent sur les nombreuses possibilités pour les diplômés en arts libéraux et les employeurs reconnaissent leur valeur dans le monde des affaires.

Il y a par contre des ombres au tableau. Le taux de chômage des diplômés en sciences humaines et sociales s'est accru pendant les vingt dernières années et leur taux d'emploi n'est pas aussi élevé que celui des diplômés des domaines d'études menant à un emploi précis. La majorité des diplômés en sciences humaines et sociales estiment que leur formation est pertinente, mais le degré de pertinence et la satisfaction par rapport à l'emploi ont nettement diminué au cours des années. Les diplômés trouvent de plus en plus d'emplois dans le secteur privé,

mais l'on prévoit une croissance moindre du nombre d'emplois dans ce secteur et les diplômés occupent souvent des emplois requérant moins de deux ans d'études postsecondaires. Les spécialistes de la planification de carrière et de la recherche d'emploi prétendent que ce sont les aptitudes individuelles qui ont du poids dans la recherche d'emploi, mais les étudiants qui n'ont pas recours aux services de ces spécialistes ne sont pas toujours conscients de leur propre valeur et ne connaissent probablement pas les techniques efficaces de recherche d'emploi. De nombreux employeurs admettent que les diplômés en arts libéraux sont des candidats qualifiés, mais les campagnes de recrutement sur les campus ne visent pas toujours cette catégorie d'étudiants. D'autres employeurs ne connaissent pas la valeur d'une formation en sciences humaines et sociales ou n'en sont pas convaincus. Dans notre société de haute technologie, il faut posséder des connaissances spécialisées. C'est avec cette situation que les diplômés en sciences humaines et sociales doivent composer. Que peuvent-ils faire?

Une stratégie

Les services de planification de carrière et de recherche d'emploi des campus pourraient instaurer des programmes destinés à aider les diplômés en sciences sociales et humaines à planifier leur carrière et à chercher un emploi. Dans cet exposé, nous classerons nos suggestions dans quatre catégories: les programmes et services, les liens avec les professeurs, avec les étudiants et avec les employeurs. Même si les programmes et les services sont exhaustifs, la participation des étudiants est indispensable et dépend de la publicité, et de l'appui des professeurs et des employeurs.

Avant de mettre sur pied un programme complet destiné à tous les étudiants en sciences humaines et sociales, il est essentiel d'évaluer les besoins de ce groupe en termes d'information et de consultation sur la carrière et les employeurs potentiels.

Les pages suivantes contiennent des suggestions pour chacune des catégories mentionnées.

Programmes et services

- Création d'un cours crédité sur la planification de la carrière.
- Mise sur pied sur le campus d'une semaine de la carrière pour les étudiants en sciences humaines et sociales.

- Soirées sur la carrière, au cours desquelles des anciens pourraient parler de différentes professions ou participer à des ateliers sur les possibilités de carrière, à la faveur de foires sur la carrière, par exemple.
- Séances d'information sur l'utilité du service de planification de carrière et de placement pour les étudiants en sciences humaines et sociales.
- Ateliers de discussions sur les carrières dans le domaine des affaires pour les étudiants en sciences humaines et sociales.
- Série de déjeuners-causerie à l'intention des étudiants d'un domaine donné. On pourrait y exposer les résultats d'enquêtes auprès des diplômés des années antérieures, identifier les ressources disponibles, et donner des renseignements sur la recherche d'emploi.
- Distribution de bulletins de nouvelles sur les arts et les sciences et les programmes pertinents, et articles faisant valoir les avantages d'une formation en arts libéraux.
- Distribution aux professeurs et aux étudiants de listes d'ouvrages disponibles au centre d'information sur les carrières, par discipline.
- Débat sur les avantages respectifs des formations générale et spécialisée.
- Mise au point d'un répertoire de curriculum vitae d'étudiants ayant les mêmes intérêts et la même formation. Distribution aux employeurs potentiels.
- Mettre un tableau d'affichage d'emplois et un service de référence à la disposition des employeurs qui ne participent pas aux programmes de recrutement sur le campus. Souvent, ces employeurs offrent des postes susceptibles d'intéresser les diplômés en sciences humaines et sociales.
- Clubs de recherche d'emplois pour les étudiants ayant une formation et des intérêts communs.
- Programmes d'internat et d'externat.
- Amener les anciens à aider les étudiants dans leur planification de carrière et leur recherche d'emploi; repérer les anciens qui seraient disposés à laisser les étudiants les visiter au travail et les interroger sur leur emploi ou leur organisation.

- Encourager les étudiants en sciences humaines et sociales à s'inscrire à des cours spécialisés, tels l'informatique et la statistique.
- Former un groupe pour ceux qui poursuivent des études supérieures.
- Convier des responsables de programmes d'études spécialisées et supérieures à venir sur le campus exposer les modalités de demande d'admission et les exigences d'admission.
- Rédiger et publier une brochure sur les services destinés aux diplômés en sciences humaines et sociales et sur les possibilités d'emploi.
- Enregistrer un montage vidéo illustrant les aptitudes en commercialisation acquises grâce à une formation en sciences humaines et sociales.
- Effectuer des enquêtes auprès des diplômés des années antérieures sur les emplois obtenus, par discipline.
- Publier une brochure sur les anciens qui sont devenus des personnalités connues et leur demander d'expliquer comment leur formation est utile pour leur travail.
- Embaucher un coordonnateur en arts libéraux chargé des préoccupations des diplômés en sciences humaines et sociales quant à leur carrière.

Liens avec les professeurs

- Grâce à des ateliers, à des conférences d'une journée et à des déjeuners-rencontres avec les employeurs qui visitent le campus, favoriser le dialogue entre les employeurs et les professeurs.
- Organiser des ateliers où des professeurs conseilleront aux étudiants d'examiner les programmes et services du service de planification de carrière et de placement et où on donnera un aperçu du processus de planification de carrière.
- Chaque année, distribuer des renseignements aux nouveaux professeurs sur les services et programmes du service de planification de carrière et de placement.
- Organiser des rencontres avec les professeurs, afin d'accroître la visibilité du service.
- Organiser une visite du service à l'intention des professeurs.
- Fournir aux directeurs de département et aux doyens des données sur l'emploi des diplômés.

- Offrir d'organiser en classe des ateliers sur les carrières.
- Identifier des programmes pouvant être exécutés en classe et qui aideraient le service de planification de carrière et de placement à atteindre son but, tout en étant reliés au sujet du cours, par exemple, dans une classe de rédaction, la rédaction d'un supplément de journal sur la planification de carrière et sur les questions touchant la recherche d'emploi ou, pour les étudiants en psychologie industrielle, l'enregistrement de bandes vidéos sur les professions.
- Faire part aux professeurs des offres d'emploi et des programmes liés à la carrière, pour qu'ils les annoncent en classe.
- Etablir des relations de travail avec le doyen en lui fournissant des données sur les diplômés ou en commanditant conjointement des activités, etc.
- Former un comité consultatif réunissant le doyen, le corps professoral, les étudiants et le personnel du service de planification de carrière et de placement, et qui aura pour fonction de conseiller et d'appuyer les programmes et les services.

Liens avec les étudiants

- Constituer un comité réunissant les présidents de clubs liés aux sciences humaines et sociales, qui jouera un rôle consultatif et apportera son appui aux différents programmes.
- Offrir d'organiser des ateliers sur les carrières pour des groupes d'étudiants.
- Concevoir des affiches pour les étudiants en sciences humaines et sociales.
- Installer un kiosque d'information dans un endroit passant, afin de promouvoir les événements spéciaux, tels la Semaine canadienne de l'orientation.
- Encourager les départements à donner des subventions aux résidences.
- Participer activement aux journées d'inscription sur le campus, afin d'y distribuer des renseignements sur les services.
- S'assurer que la documentation distribuée aux étudiants des écoles secondaires leur fait connaître le service de planification de carrière et de placement.

- Placer des annonces publicitaires dans les journaux et publications des étudiants.

Liens avec les employeurs

- Inciter les employeurs à tenir compte des diplômés en sciences humaines et sociales, pendant les périodes d'embauche.
- Inviter les employeurs sur le campus à titre de conférenciers.
- Organiser des réceptions où les employeurs et les finissants pourront se rencontrer de façon informelle.
- Organiser des visites à l'intention des employeurs, afin de faire connaître les diplômés en sciences humaines et sociales.
- Envoyer de la documentation aux employeurs potentiels et assurer un suivi par téléphone.
- Entreprendre des programmes en collaboration avec les institutions voisines, par exemple l'affichage commun des offres d'emploi, l'organisation conjointe d'une foire sur les carrières ou de réceptions.
- Promouvoir le concept des stages en résidence pour cadres de direction et les stages dans les facultés.

BIBLIOGRAPHIE

Beck, Robert E. The Liberal Arts Major in Bell System Management. Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1981.

Bolles, Richard Nelson. What Color is Your Parachute? Berkeley, CA: Ten Speed Press, 1983.

Clark, W. et Zsigmond, Z. Les diplômés du postsecondaire sur le marché du travail, Ottawa, Statistique Canada, 1981.

Conseil des sciences du Canada, Préparons la société informatisée: demain il sera trop tard, Ottawa, Centre d'édition du gouvernement du Canada, 1982.

Davis, Christine K., Denton, Margaret A., et Hunter, Alfred A. Enquête sur la situation professionnelle des diplômés de 1982 des universités de l'Ontario: rapport sommaire, Toronto, Ministère des Collèges et Universités, 1983.

Figler, Howard E. PATH: A Career Workbook for Liberal Arts Students. Cranston, RI: Carroll Press, 1979.

Figler, Howard E. The Complete Job Search Handbook. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

Gould, Christine A. Consider Your Options: Business Opportunities for Liberal Arts Graduates. Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1983.

Harvey, Edward B. Education and Employment of Arts and Science Graduates: The Last Decade in Ontario. Toronto: Commission on Postsecondary Education in Ontario, 1972.

Head, Ronald B. Selling the Liberal Arts to Industry and Business. In Ginny Riser-Schoch (Ed.). Small College Power: Proceedings of the Fourth Conference. Alma, MI: Alma College, 1980.

Hiley, David R. Faculty Roles in Career Advising of Liberal Arts Students. Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1982.

Hoyt, Kenneth B. Toward a Theoritical Career Development Process. In Ed Watkins (Ed.), Preparing Liberal Arts Students for Careers. New Directions for Education, Work and Careers Series. San Francisco: Jossey-Bass, Number 6, 1979.

Jackson, Tom. Guerrilla Tactics in the Job Market. New York: Bantam Books, 1980.

Mohrman, Kathryn. Building Bridges Between Business and Campus. Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1983.

Moyer, Janis L. Liberal Learning and Careers Conference Report. Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1983.

Picot, W.G., Les diplômés des universités et leurs emplois: changements durant les années 70, Ottawa, Statistique Canada, 1983.

Placement and Career Services. Placement Report - 1984 Graduates. Unpublished Report, Wilfrid Laurier University, 1985.

Siddiqui, Farid, Vafa, Ray, Hsu C.Y., & Murti, Brinda. Labour Market Outlook for Ontario, 1981-1986. Toronto: Ontario Manpower Commission, 1981.

University Affairs Division. Employment Survey of 1979 Graduates of Ontario Universities: Summary Report. Toronto: Ministry of Colleges and Universities, 1980.

Warren, Russel G. New Links Between General Education and Business Careers. Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1983.

Wilson, Carol Shiner (Ed.) The Liberal Arts: Colleges and Employers in Cooperation. Commission on Career Counselling and Placement, American College Personnel Association, 1985.

REVITALISATION DU SERVICE D'EMPLOI

Martha Hynna
Executive Director
Employment Services

Historique du programme de Revitalisation

Le contexte dans lequel le Service national d'emploi fonctionne depuis 45 ans a été presque constamment en évolution. L'adaptation de la politique publique à cette évolution du contexte socio-économique et politique s'est accompagnée d'un élargissement du rôle du Service national d'emploi. À mesure que les services se développaient, il en allait de même de la demande. Les prévisions de la demande future indiquent que le Service national d'emploi continuera de faire l'objet de pressions de la part soit de l'État, soit de groupes qui s'efforcent d'inciter le gouvernement à s'orienter dans certaines directions.

Deux grands rapports, Du travail pour demain et l'Évolution du marché du travail dans les années 1980, ont considérablement influé sur la réaction de la CEIC à cette situation. Le premier rapport était l'oeuvre du Groupe de travail parlementaire sur les perspectives d'emploi pour les années 80, présidé par M. Warren Allmand; le second a été rédigé par le Groupe d'étude de l'évolution du marché du travail dans les années 1980, un groupe interne dirigé par M. David Dodge. Les deux rapports signalaient la nécessité manifeste, pour le gouvernement, de préciser sa philosophie d'intervention sur le marché du travail au Canada. Des aspects particuliers de la politique de la CEIC avaient été réexaminés à la fin des années 70 et au début de la décennie en cours. On établit en 1982 une méthode structurée afin de réexaminer le Service d'emploi dans sa totalité. Le sous-ministre-président, M. Gaétan Lussier, a réaffirmé peu après son entrée en fonction, en avril 1982, la nécessité de mener un réexamen structuré du rôle et de la fonction du Service d'emploi. La première étape de ce processus a consisté à convoquer les hauts fonctionnaires à une réunion au lac Meach afin de débattre de l'avenir de la CEIC. Cette réunion déboucha sur la rédaction d'un énoncé de mission de la CEIC. Pour la première fois, la direction et le personnel disposaient d'un document qui énonçait de façon claire et concise l'objet de la CEIC. Ce document rattachait également les objectifs de la CEIC à cet énoncé de mission.

Il fut convenu que, pour donner tout son sens à la mission de la CEIC, une étude de fond du Service d'emploi s'imposait. Bien des raisons justifiaient ce réexamen, notamment les suivantes:

1) au cours de la décennie précédente, le champ des responsabilités du Service s'était considérablement élargi, sans augmentation correspondante de ses ressources;

2) on s'attendait à ce que les demandes observées et prévues sur le marché du travail se traduisent par des exigences accrues à l'égard du Service. De plus, les attentes des clients et de la collectivité imposaient un fardeau supplémentaire et un surcroît de responsabilité au Service d'emploi; et

3) les politiques appliquées par le gouvernement en matière de qualité des services, de restriction des ressources et de responsabilité avaient soumis des ressources limitées à des tensions encore plus fortes.

Ayant évalué le contexte dans lequel elle évoluait et précisé sa mission, la CEIC était consciante qu'elle devait désormais dresser un bilan et décider de l'orientation future du Service d'emploi. En août 1982, le sous-ministre-président de la CEIC, M. Lussier, créait un comité directeur national des services d'emploi (CDNSE) placé sous la présidence de M. John Edwards, le sous-ministre associé-vice-président. Ce comité avait pour mandat de:

1) recommander des priorités, des stratégies et des plans au président à l'égard de la revitalisation du Service national d'emploi;

2) suivre l'exécution des priorités, stratégies et plans agréés, et rendre compte des progrès accomplis au président; et

3) fournir des orientations à un ou plusieurs groupes de travail.

Revitalisation

Le Comité directeur a défini les objectifs en matière de Revitalisation:

1) en arriver à une conception commune sur les questions suivantes:
   - Quel est l'objet du Service d'emploi?
   - Qui sont les principaux clients du Service d'emploi?
   - Quelles gammes de produits devraient être fournies par le Service d'emploi?

2) mettre en place des moyens permettant d'apporter des changements sur le plan des:
   - politiques
   - méthodes
   - ressources
   - systèmes de scutien.

Au fond, la Revitalisation vise à transormer le Service d'emploi, mécanisme réactif, qui dissipe son énergie à essayer de répondre à chaque demande, en un organisme qui définit ses objectifs avec soin et s'efforce d'établir sa crédibilité et de se gagner le respect du public par l'excellence des services fournis.

Le Comité directeur a reconnu que les responsables locaux des CEC avaient déjà été obligés d'établir leurs priorités locales en matière de prestation des serivces, faute de priorités claires au niveau national. Il s'est également rendu compte que l'image générale du Service d'emploi se formait au niveau où se dernier entre en interaction directe avec les clients, c'est-à-dire au niveau du CEC. Il a donc été reconnu que, pour être efficaces, les changements devaient se produire au niveau des bureaux locaux, dans le cadre de politiques nationales convenues.

Au niveau national, l'initiative de Revitalisation vise à assurer que le Serivce d'emploi:

1) est doté d'un mandat clair et compréhensible;

2) dispose de ressources suffisantes pour lui permettre d'assumer ses responsabilités, d'atteindre ses objectifs et d'obtenir la satisfaction que procure la prestation d'un service efficace et de qualité;

3) reste suffisamment souple pour répondre de manière sensible et rationnelle aux besoins du marché du travail local;

4) peut réagir aux changements et en tirer parti de manière à aider les travailleurs et les employeurs canadiens à prévoir l'avenir; et

5) comporte des indicateurs et des mesures de rendement permettant de saisir toutes les activités du Service et d'en mesurer l'efficacité.

Dans le cadre de la mission globale de la CEIC, le CDNSE a commencé par préciser la mission du Service d'emploi dans les termes suivants:

Mission

Développer et appliquer un cadre de politiques et de programmes nécessaires au fonctionnement efficace du marché du travail au Canada et conforme aux objectifs économiques et sociaux de la nation, de manière à promouvoir:

- une population active répondant aux besoins professionnels nationaux;
- une économie susceptible de croître et de s'adapter sans imposer de fardeau excessif aux particuliers, aux divers groupes et aux régions; et
- l'égalité des chances d'accès à l'emploi.

Le Comité directeur a jugé que le principal objectif du Service d'emploi devait consister à promouvoir une adaptation rapide et efficace du marché du travail, plus particulièrement dans les secteurs qui ne sont pas bien desservis pas d'autres établissements ou organismes. Cet objectif oblige à déterminer les secteurs ou les clients à desservir en priorité

Nouvelles orientations

Le Comité directeur a recommandé que le Service d'emploi adopte de nouvelles orientations à l'égard des éléments suivants:

a) les niveaux de service;
b) les clients, en ce qui concerne leur admissibilité aux divers niveaux de service; et
c) les éléments de service, qui doivent être plus intelligibles aux clients et au personnel, et mieux adaptés aux besoins de la clientèle.

Ces nouvelles orientations ne représentaient pas obligatoirement des changements fondamentaux de la politique existante. Elles visaient plutôt à permettre au Service de remplir sa mission et d'atteindre ses

objectifs, dans le cadre des ressources disponibles, de manière plus efficace et plus rentable. Elles représentaient les priorités proposées au niveau national au Service d'emploi et fournissaient aux responsables des principes directeurs pour établir les priorités à suivre en matière de service sur le marché du travail local.

Niveaux de service

Un principe important postulait que tout CEC devait pouvoir modeler ses activités en fonction des caractéristiques et des besoins du marché du travail local. Il fallait pour cela que le (la) gestionnaire du CEC dispose d'une quantité de renseignements à jour sur le milieu local et la situation du marché du travail local. Cela impliquait également que le (la) gestionnaire dispose d'un pouvoir suffisant, sous la direction générale exercée au niveau de la région, pour exercer son jugement, dans la mesure où cela sert l'intérêt national, afin de déterminer la meilleure combinaison de programmes, de services et d'activités à mettre en oeuvre localement en matière d'emploi.

Il était clair que les demandes de la clientèle ne pourraient toutes être satisfaites dans le cadre des ressources attribuées au Service. On présumait également que les ressources supplémentaires susceptibles d'être disponibles à l'avenir seraient rares, sinon inexistantes. Si l'on voulait se doter de capacités nouvelles, il fallait donc le faire aux dépens des activités actuelles. Cela obligerait à éliminer ou à modifier les activités moins prioritaires ou dépassées, ainsi qu'à infléchir peut-être de manière importante le niveau de service offert à certaines catégories de clients.

Le fait que le Service d'emploi était financé par les ressources publiques signifiait que tous les employeurs et travailleurs devaient pouvoir s'attendre à en bénéficier; cependant, le Service d'emploi ne devait pas en règle générale offrir des services que les intermédiaires du secteur privé assuraient de manière efficace ou que les travailleurs ou les employeurs pouvaient se procurer eux-mêmes. Cette conclusion avait un certain nombre de conséquences:

1) Il fallait établir un niveau uniforme de service à offrir à tous les travailleurs ou employeurs.

   Dans le cas des travailleurs, cela consistait à:

a) mener une entrevue de détermination du service, visant à évaluer les besoins de programmes ou de services du client;
b) fournir des renseignements sur le marché du travail, sur les techniques de recherche d'emploi et sur les programmes et services de la CEIC:
c) donner au client la possibilité de consulter la liste des postes vacants au niveau local et national; et
d) diriger le client vers les postes vacants pour lesquels il était qualifié.

2) Des services supplémentaires devaient être mis à la disposition:

a) des travailleurs ayant besoin d'une aide particulière, par exemple d'un programme de formation, de services d'orientation professionnelle ou d'une aide à la mobilité;
b) des employeurs qui n'avaient pas les moyens d'avoir un service du personnel bien développé ou qui étaient disposés à jouer un rôle important dans la promotion de l'adaptation de la population active, par exemple en adoptant des mesures d'équité sur le plan de l'emploi.

Clients

Étant donné la nécessité reconnue d'établir des priorités et de venir en aide aux travailleurs et aux employeurs qui avaient besoin de services plus spécialisés, on a proposé un certain nombre de solutions possibles. Aussi la CEIC a-t-elle commencé à étudier activement, entre autres possibilités:

1) le principe de l'inscription sélective, c'est-à-dire de l'inscription uniquement des clients susceptibles de bénéficier de la prestation des programmes et des services;

2) L'octroi de la priorité en matière de services (i) aux employeurs qui ne sont pas en mesure de recruter eux-mêmes des travailleurs par l'entremise soit de leur service du personnel, soit d'autres agents susceptibles d'offrir un service de recrutement, ou (ii) aux autres employeurs disposés à jouer un rôle important dans l'adaptation du marché du travail; et

3) l'élaboration et la mise en oeuvre d'autres mécanismes de prestation de type "libre-service".

Structure du service d'emploi

Le Comité directeur a décidé que le Service d'emploi devait continuer d'offrir activement ses services par l'intermédiaire des éléments suivants:

1) **Placement**

Cet élément consiste à inscrire les travailleurs, à répertorier les emplois et à diriger les travailleurs vers les employeurs.

2) **Renseignements sur le marché du travail**

Cet élément consiste à fournir des renseignements sur les employeurs et les travailleurs, les rémunérations et les autres conditions d'emploi, la CEIC et les services socio-culturels.

Ces deux éléments devaient être adaptés aux clients -- travailleurs et employeurs -- en fonction de leurs besoins de service. Des services de base devaient être mis à la disposition de tous, tandis que les serivces plus spécialisés devaient être destinés à une clientèle choisie.

3) **Développement des ressources humaines - travailleurs**

Cet élément consiste à offrir toute une gamme de programmes et de services visant à promouvoir l'adaptation des clients à la situation actuelle et future du marché du travail. Ces activités contribuent à préparer les travailleurs et à leur trouver un poste, ou encore à leur apprendre à trouver eux-mêmes du travail. Les services d'orientation professionnelle devaient être offert dans le cadre de cet élément.

4) **Développement des ressources humaines - employeurs**

Cet élément consiste en activités visant à aider les employeurs à obtenir une utilisation efficace de leurs ressources humaines grâce à

divers programmes et services visant à fournir le nombre requis de travailleurs possédant les compétences appropriées.

Les éléments de développement des ressources humaines ont été combinés ultérieurement en un élément unique comprenant toute la gamme des services d'adaptation.

Systèmes de soutien opérationnel et de gestion

On convenait qu'une amélioration progressive des systèmes de gestion et de soutien opérationnel permettrait de rehausser sensiblement la qualité de prestation des services. On ne pourrait pas mesurer convenablement l'efficacité d'un trop grand nombre des activités exécutées par le personnel. De même, on n'accordait pas à ce dernier le mérite qui lui revenait dans certaines activités, parce que les résultats (extrants) souhaités ou les normes de performance attendues n'étaient pas définis.

Un certain nombre d'études portant sur ces systèmes ont été entreprises; on a notamment élaboré des indicateurs de rendement applicables aux activités qui faisaient intervenir des besoins particuliers ou des groupes cibles de la clientèle, tandis qu'on mettait au point et qu'on intégrait les sytèmes informatisés nouveaux et existants. Compte tenu du volume de renseignements statistiques recueillis actuellement, ces nouveaux indicateurs devaient faire appel principalement à des sondages auprès de la clientèle et n'étaient pas censés accroître sensiblement l'effort de recueil de données.

Description du programme

Le programme de Revitalisation a été organisé de manière à permettre d'examen de quatre aspects particuliers du Service national d'emploi. Ces aspects ont eux-mêmes été subdivisés en projets particuliers relevant des quatre catégories ou séries suivantes:

Série 10 - Cadre et fondements
Série 20 - Politique et pratiques de prestation des services
Série 30 - Systèmes de soutien opérationnel
Série 40 - Processus de gestion.

On était bien conscient, dès le départ, que la Revitalisation d'un mécanisme de l'envergure du Service

national d'emploi serait une entreprise de longue haleine. Il était également évident que toutes les initiatives devraient être soigneusement coordonnées pour aboutir à des résultats concluants.

Le programme de Revitalisation ainsi mis au point visait à permettre l'examen systématique d'améliorations progressives de la capacité du Service d'emploi de s'acquitter de sa mission consistant à atteindre les objectifs du Ministère. Aussi l'accent a-t-il été mis dans ce programme, sur les questions d'économie, d'efficacité et d'efficience des opérations, d'une part, et sur la détermination et la satisfaction des besoins et des aspirations légitimes de la clientèle, d'autre part. À ce dernier égard, les aspects à privilégier devaient être la sensibilité, la qualité et l'actualité de la politique, des pratiques et des modalités de prestations des services d'emploi.

Comme les initiatives qui avaient été proposées à l'issue de nombre des études et rapports initiaux variaient considérablement par leur ampleur et leur complexité, il fut décidé qu'on mettrait en oeuvre les initiatives de Revitalisation de manière progressive, en commençant par celles qui pouvaient être instaurées sans trop de difficulté. Un examen de toutes les initiatives proposées révéla que la mise en oeuvre de plusieurs d'entre elles exigeait une étroite coordination et des préparatifs intensifs. Relevaient de cette catégorie un certain nombre d'initiatives nécessitant des essais de vérification. On élabora, pour ce dernier groupe d'initiatives, un programme d'essai par les usagers qui est actuellement en cours d'exécution.

Programme d'essai auprès des usagers

Plan général

Une caractéristique essentielle du programme d'Essai auprès des usagers est la distinction établie entre la vérification de praticabilité et les essais préalables à la mise en oeuvre.

1) **Vérification De Praticabilité**

La vérification de praticabilité a pour objet d'étudier dans diverses situations des initiatives relevant des trois catégories suivantes, afin d'obtenir les renseignements nécessaires sur leurs modalités et leur calendrier de mise en oeuvre:

- lorsqu'on a des doutes sur l'efficacité ou la praticabilité d'une changement proposé;
- quand les répercussions du changement proposé sont peu claires et doivent être précisées;
- lorsqu'on a besoin de renseignements pour justifier ou étayer une demande de changement qui requiert l'approbation d'une autorité supérieure (p.ex. le Conseil du Trésor).

2) Essais préalables à la mise en oeuvre

Par contre, les initiatives qui relèvent de cette catégorie sont celles au sujet desquelles on n'a guère ou pas du tout de doute, l'objectif principal étant de transférer une activité dans les meilleurs délais, d'acquérir des compétences à l'égard des nouvelles méthodes, de permettre l'adaptation régionale ou de familiariser le personnel. En faisant participer le personnel et les associations du personnel à l'étude des meilleures façons de mettre en oeuvre les changements, le Ministère aura montré l'importance qu'il attache à ce projet et se sera assuré des meilleurs moyens de faciliter la réalisation de ses objectifs de Revitalisation.

Contexte

Les profils qui, selon les recommandations, devaient constituer le programme d'Essai auprès des usagers ont été élaborés pendant l'été de 1984. Ils ont servi de base à la conception des essais ainsi qu'à la définition de leurs paramètres.

Les paramètres des essais étaient normalemen fondés sur les principes directeurs établissant des politiques, des normes, des pratiques ou des modalités. Ils énonçaient le but de l'essai, les résultats à obtenir et les principaux éléments à mettre à l'épreuve dans le but de vérifier, par une mise en application en conditions réelles, l'opportunité et la faisabilité des changements particuliers recommandés.

Toutes les régions ont entrepris des essais intégrés dans un ou plusieurs de leurs centres. On parlait d'essais intégrés pour décrire le fait que chacune des grandes initiatives de revitalisation dont la mise à l'épreuve avait été approuvée par le CDNSE devait être instaurée dans un ordre logique, jusqu'à ce que toutes les initiatives ainsi approuvées fussent opérationnelles dans le centre servant aux essais.

Les essais auprès des usagers visaient à confirmer ou à infirmer, aux yeux du CDNSE, la praticabilité des diverses politiques et modalités opérationnelles proposées à l'égard d'une initiative particulière. Ces essais devaient fournir aux membres du CDNSE des renseignements et des aperçus suffisants pour leur permettre de décider:

a) s'il fallait ou non donner suite à l'initiative;
b) quels changements de la politique ou des modalités d'application pouvaient être envisagés; et
c) quelles seraient les conséquences probables de l'adoption ou de la non-adoption des changements proposés.

Méthodologie

Chacune des régions s'est vu confier la responsabilité de concevoir, de mettre au point, de doter des ressources voulues et d'exécuter chaque essai auprès des usagers, ainsi que d'en analyser les résultats.

Comme les régions devaient élaborer les essais en fonction de leur expérience et de leur point de vue propres, on jugea inopportun de leur imposer des méthodes et des moyens d'essai uniformes. Les régions se virent plutôt fournir, comme base de conception des essais, un cadre consistant en principes directeurs sur les politiques et modalités opérationnelles ainsi qu'un ensemble de questions auxquelles chacune des régions devait s'attaquer et répondre. Les régions étaient libres de se pencher sur des questions supplémentaires ou de mettre à l'essai des méthodes autres que celles prévues dans les principes directeurs, à conditon que cela ne rallonge pas la période des essais et ne nuise pas aux buts initiaux de ces derniers.

On utilisa divers centres pour les essais afin de s'assurer que les initiatives étaient mises à l'épreuve dans toutes les conditions; ces divers centres étaient représentatifs de toutes les situations vécues par le Service d'emploi. Ainsi, certaines initiatives furent mises à l'épreuve dans de grandes agglomérations, d'autres dans un cadre rural et d'autres encore dans de petites villes. Les prototypes du CEC des années 80 servirent de centres d'essai lorsque la chose était possible.

Le Comité directeur reconnut que nombre de ces centres ne pouvaient assurer une analyse détaillée et scientifique des données. On demanda à leurs

gestionnaires de donner leur impression générale ou leur opinion sur ce qui semblait fonctionner et ne pas fonctionner. Ces renseignements devaient refléter non seulement l'opinion du personnel, mais aussi les réactions des travailleurs, des employeurs et des agences ou organismes extérieurs.

Les centres d'essai ou les lieux d'essai auprès des usagers étaient l'élément vraiment crucial de la Revitalisation. Les régions choisirent généralement des CEC présentant une certaine stabilité. Il était manifeste que, dans les 31 centres, les styles de gestion variaient. Ainsi, le défi posé par le programme de Revitalisation résidait non seulement dans l'instauration de politiques et de pratiques nouvelles, mais aussi, dans bien des cas, dans la mise en place d'un nouveau style de gestion. Il apparut dès le début du programme d'essai auprès des usagers que la manière la plus efficace de mettre en oeuvre les changements consistait à laisser le personnel qui aurait à les mettre en application jouer un rôle de premier plan dans les modalités de mise en oeuvre des changements. On encouragea cette méthode "remontante" de la base vers le sommet en établissant une structure de comités au niveau du CEC.

Ces comités recommandaient au (à la) gestionnaire du Centre la méthode convenant le mieux à la mise en oeuvre des nouvelles initiatives sur le marché du travail local. Dans certains CEC, la mise en place de ce nouveau style de gestion participative représentait un aussi grand défi que la mise en oeuvre de l'initiative considérée. Quand le personnel prit conscience qu'il s'agissait d'une tentative sérieuse de modifier notre mode d'activité et notre gestion du Service d'emploi, la créativité que recélait l'organisme commença à se manifester.

Renseignements sur le marché du travail

Le Service d'emploi ne peut devenir proactif que s'il existe un élément Renseignement assez solide pour soutenir la planification, l'établissement des objectifs et des priorités ainsi que la prévision.

La Revitalisation tient compte de l'importance que revêtement des renseignements précis et à jour sur le marché du travail. En conséquence, on se propose de définir clairement les objectifs, les résultats et les activités de cette fonction. De plus, il convient de délimiter les tâches incombant à chaque centre de responsabilité en matière de recueil, d'analyse et d'utilisation de ces renseignements.

Au cours des quelques dernières années, la CEIC a tenté à plusieurs reprises d'améliorer son rendement et

la prestation de ses services dans le domaine des renseignements sur le marché du travail. Pour l'exercice 1984-1985, elle s'est fixé l'objectif général suivant à ce titre:

> "S'ASSURER QUE LES TRAVAILLEURS, LES EMPLOYEURS ET LES ÉTABLISSEMENTS DISPOSENT DES RENSEIGNEMENTS NÉCESSAIRES POUR FACILITER LE FONCTIONNEMENT EFFICACE DU MARCHÉ DU TRAVAIL."

Bien que formulé expressément pour venir en aide à nos divers clients, cet objectif était également un élément de soutien clé dans la prestation des services de la CEIC. Pour que nos programmes et services facilitent le bon fonctonnement du marché du travail, il faut qu'ils soient conçus, élaborés et mis en oeuvre de manière à répondre aux besoins actuels et futurs de l'économie, d'où la nécessité pour la Commission d'avoir accès à des renseignements à jour et à des projections de la plus haute qualité.

À mesure que la Commission étudiait toute la question des renseignements sur le marché du travail, il apparut qu'il convenait de ne pas négliger le besoin interne d'une information précise et à jour sur le marché du travail. Au niveau national, les indicateurs économiques et les renseignements sur le marché du travail jouent un rôle clé dans la détermination de la manière dont la Commission s'acquitte de son mandat national. Au niveau local, les CEC n'étaient pas en mesure de s'acquitter de la même manière de leur mission, faute d'une approche structurée de l'information sur le marché du travail. Le Comité directeur était persuadé que l'établissement d'un programme structuré de renseignements sur le marché du travail au niveau des CEC contribuerait sensiblement à l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience du Service d'emploi.

Deux essais différents auprès des usagers furent mis au point pour répondre aux besoins de renseignement sur le marché du travail des CEC. Une étude portait sur le recueil, la compilation et l'analyse de renseignement. Elle visait à réexaminer la politique actuelle et à en confirmer la validité ou à en proposer la modification. Il apparut rapidement que la mise en oeuvre de la politique nécessitait d'importantes ressources humaines, un soutien informatique et une réduction du volume de données à recueillir.

Après plusieurs mois d'essai, le CDNSE approuva des modifications des besoins de renseignement et du nombre de fichiers à établir.

Les fichiers dont on a approuvé la mise en place générale dans tous les CEC sont les suivants:

1) un fichier des employeurs
   - un répertoire des employeurs auquel s'ajoutent des profils des plus importants d'entre eux;

2) un fichier des salaires et autres conditions d'emploi
   - la complexité de ce fichier dépend de l'utilisation locale;

3) un profil des ressources humaines
   - un fichier des caractéristiques de la population active locale, combiné à des renseignements sur la demande;

4) un fichier des possibilités d'emploi
   - des listes de déséquilibres professionnels et de données sur la demande;

5) des profils de la collectivité et de la région desservies par le CEC
   - des renseignements complets sur le marché du travail desservi par le CEC, comprenant notamment des données démographiques, géographiques et socio-économiques.

Des exigences minimales quant aux données que doit renfermer chaque fichier ont été établies. Les CEC sont libres de recueillir plus de données si, à leur avis, ces renseignements supplémentaires doivent rendre le fichier plus utile à la planification et à la prise de décisions.

Le deuxième aspect des renseignements sur le marché du travail -- l'utilisation -- fait actuellement l'object d'un autre essai par les usagers. Cet essai servira à informer le CDNSE pour lui permettre de choisir l'axe approprié d'élaboration d'une politique globale régissant tous les aspects des renseignements sur le marché du travail à la CEIC.

L'essai d'utilisation permet d'étudier les usages internes et exogènes des renseignements sur le marché du travail. Il permet aussi d'étudier l'utilité des renseignements produits par les CEC pour satisfaire aux besoins des travailleurs, des employeurs et des organismes.

La mise en oeuvre d'une politique globale de renseignement sur le marché du travail dans tous les

Centres d'emploi du Canada aura un effet profond sur l'amélioration qualitative et quantitative de renseignements à jour sur le marché du travail, qui aideront les clients -- qu'il s'agisse des travailleurs ou des employeurs -- à établir des plans et à prendre des décisions en matière de carrière ou de développement des ressources humaines. Cette amélioration revêtira une importance toute particulière pour la qualité des renseignements sur le marché du travail dont disposeront les orienteurs lorsqu'ils auront à conseiller les travailleurs.

Une bonne utilisation de ces renseignements sur le marché du travail par tous les intervenants sur ce marché devrait contribuer à la prise de décisions plus éclairées et à une meilleure planification de la part de tous les intéressés, contribuant ainsi aux adaptations qui sont souhaitables sur un marché du travail particulier.

Détermination des besoins de service

Dans sa conception du programme de Revitalisation, le Comité directeur s'est inspiré d'études indiquant que nombre des travailleurs qui recouraient aux CEC avaient besoin d'une gamme très restreinte de services pour régler leur problème d'emploi. Aussi jugea-t-on que le Service d'emploi pourrait être plus efficace si l'on établissait un mécanisme permettant de préciser le genre de service dont un client avait besoin et de structurer la prestation des services en fonction de ce besoin.

On a élaboré un mécanisme de détermination des besoins de service afin de la mettre à l'épreuve dans les centres d'essai auprès des usagers. Ce mécanisme permettait aux CEC de confirmer auprès des travailleurs (1) leur métier ou profession ou leur objectif professionnel, (2) leur aptitude au travail, (3) les services dont ils avaient besoin et (4) la façon dont les besoins de service de ces clients devaient être satisfaits par le CEC.

L'essai auprès des usagers a montré que le mécanisme de détermination des besoins de service était très bien accepté par les clients et le personnel. Les clients reconnaissent que leurs besoins constituent l'élément prioritaire et qu'il est indispensable de les définir pour leur fournir des services appropriés. Dans le cas des clients aptes au travail, le fait de confirmer que le CEC est disposé à leur offir des services grâce auxquels le client est mieux en mesure de s'aider lui-même renforce la confiance placée dans la capacité du travailleur de régler lui-même sa situation.

Le mécanisme de détermination des besoins de service était indissolublement lié à plusieurs autres essais auprès des usagers, notamment: (1) la nouvelle politique d'inscription, (2) le "libre-service" et le service collectif, (3) la gestion des services d'orientation et (4) les renseignements sur le marché du travail (recueil, compilation et analyse).

Politique d'inscription

La gestion des dossiers clients est une activité à laquelle les CEC consacrent une grande partie de leurs ressoruces. Les études ont révélé qu'environ la moitié des clients inscrits dans les CEC ne recevaient aucun service. Le Comité directeur a jugé qu'on pouvait réaffecter plus utilement les ressources à des activités devant mener au "libre-service". On décida, dans le cadre du mécanisme de détermination des besoins de service, de mettre à l'épreuve une nouvelle politique d'inscription des travailleurs desservis par les CEC. Les résultats de l'essai auprès des usagers venaient à l'appui de la saisie de renseignements sur les travaillants clients dans les cas où la prestation planifiée du service exigeait ces renseignements. On élabora la politique suivante de mise en oeuvre:

(traduction) "La CEIC a pour politique de ne recueillir et de ne consigner sur les formulaires prescrits des renseignements sur les travailleurs clients que lorsque ces renseignements sont nécessaires à la prestation planifiée de services à la clientèle de travailleurs et d'employeurs."

Cet aspect de la prestation des services dans les CEC est également facilité par l'utilisation d'ordinateurs en direct. Le Système national des services d'emploi (SNSE) améliorera le processus de création des dossiers en offrant aux CEC la possibilité de saisir uniquement les données nécessaires à la satisfaction des besoins d'emploi immédiats du client. Si les besoins changent ultérieurement, d'autres données peuvent être ajoutées au dossier. Ce système réduira sensiblement le temps consacré actuellement à la tenue à jour des dossiers et permettra au personnel de dégager un temps précieux grâce auquel il pourra répondre aux besoins de service de la clientèle.

Libre-service et service collectif

La politique de détermination des besoins de service ainsi que la politique d'inscription reposaient toutes deux sur les résultats d'un essai auprès des usagers du

libre-service et du service collectif. Cet essai auprès des usagers mettait à l'épreuve la prestation d'un éventail normal de services, dans toute la mesure du possible, selon le principe du libre-service ou au moyen de séances d'information de groupe.

Le Comité directeur était conscient que la CEIC devait être plus sélective dans les moyens de desservir sa clientèle et que, dans la mesure du possible, les clients pouvant se servir eux-mêmes devaient s'en voir donner la possibilité. Il fallait pour cela imprimer un élan nouveau aux centres de renseignement sur les emplois et insuffler tant à la clientèle qu'au personnel la conviction que les clients pouvaient répondre eux-mêmes à leurs besoins si le CEC leur donnait accès à des renseignements sur le marché du travail et les emplois.

Le Comité directeur était conscient que nombre de travailleurs et d'employeurs canadiens ne disposaient pas d'un accès facile aux CEC desservant leur localité. Aussi mit-on à l'essai de nouveaux moyens de renseigner les clients éloignés. On évalua l'efficacité de moyens comme les répondeurs téléphoniques, les panneaux d'affichage, les babillards électroniques, les terminaux de télé-affichage et de nombreux autres mécanismes pour voir s'ils répondaient aux besoins des travailleurs et des autres clients. Nombre de ces moyens se révélèrent efficaces, mais très exigeants en ressources. On demanda également aux CEC de mener, à titre d'essai, des séances d'information collective sur des questions à propos desquelles un nombre appréciable de clients recevaient habituellement des renseignements à titre individuel. Beaucoup de CEC constatèrent qu'il s'agissait là d'une manière très économique de renseigner des groupes de clients ayant des intérêts communs. Certains CEC firent également des expériences d'utilisation de bandes magnétoscopiques lors de séances d'information collective. Ces dernières se sont révélées économiques, surtout sur les marchés locaux du travail relativement importants.

Les essais d'information des usagers selon le principe du "libre-service" ou par des séances d'information collective a clairement montré au Comité directeur que ces deux modes de prestation des services permettaient de répondre convenablement aux besoins de la clientèle tant que les gestionnaires accordaient à ce genre de service une attention suffisante et constante.

Le Comité directeur a ordonné aux CEC d'adopter, dans toute la mesure du possible, le "libre-service" et le service d'information collective comme modes de prestation.

Gestion des services d'orientation

L'instauration du "libre-service", la détermination des besoins de service, la réduction du nombre des clients inscrits et l'importance accrue donnée aux renseignements sur le marché du travail et sur les emplois disponibles dans les centres de renseignement sur l'emploi ont également donné un sens nouveau au service d'orientation professionnelle offert par la CEIC.

La CEIC élaborait depuis plusieurs années un programme de formation des orienteurs fondé sur la compétence. Lorsque la mise en oeuvre de ce programme commença, l'une des grandes préoccupations exprimées par les orienteurs portait sur la valeur de la formation, si on ne le leur laissait pas suffisamment de temps pour fournir des services d'orientation à leurs clients.

L'essai portant sur la gestion des services d'orientation visait à établir que l'orientation professionnelle, tout comme les autres activités des CEC, donnait les meilleurs résultats quand elle était bien conçue, structurée et gérée.

Les lignes directrices élaborées en vue d'une mise à l'épreuve dans le cadre du programme d'essai auprès des usagers établissaient le contexte dans lequel les CEC devaient offrir des services d'orientation professionnelle. L'approche à tester reconnaissait clairement l'orientation comme un service professionnel et, à maints égards, fixait des normes précises pour la prestation de ce service.

On adopta une approche structurée tenant compte du fait qu'un nombre moindre de clients seraient adressés aux orienteurs à l'issu du mécanisme de détermination des besoins de service. On reconnaissait également que, si l'on voulait désormais évaluer les services d'orientation professionnelle en fonction des résultats, les gestionnaires devaient fournir aux orienteurs le soutien nécessaire à une exécution efficace de leur fonction.

La mise à l'épreuve des lignes directrices dans le cas du programme d'essai auprès des usagers a indiqué que les changements nécessaires étaient minimes. Les orienteurs comme les clients paraissaient manifestement beaucoup plus satisfaits de la nouvelle méthode. Les clients, percevant les services d'orientation comme plus efficaces et davantage axés sur leurs besoins, ont très bien accepté la nouvelle approche.

L'amélioration de la documentation fournie a également permis aux orienteurs et à leurs supérieurs de vérifier l'efficacité des interventions des orienteurs auprès des travailleurs. On travaille aussi à l'élaboration d'un système de suivi des services d'emploi

auquel plusieurs des systèmes de surveillance déjà mis au point seront incorporés. Quand ce système, sous sa forme finale, aura été approuvé afin d'être mis en oeuvre, la CEIC sera beaucoup mieux en mesure d'évaluer l'efficacité globale du service d'orientation professionnelle.

Les renseignements qui seront produits permettront à la CEIC de disposer de données objectives pour prendre les décisions voulues concernant la qualité des services, l'affectation des ressources, les solutions de rechange pour la prestation des services et les priorités précises en matière de service.

La Revitalisation a démontré que les services d'orientation professionnelle pouvaient être rendus plus efficaces. Elle a également ouvert la voie à la mise en oeuvre ordonnée d'autres aménagements, en fonction des nouveaux changements qui pourraient se révéler nécessaires.

Résultats Des Enquêtes

Bien que la mise en oeuvre des politiques et pratiques révisées de prestation des services en soit encore à ses premières étapes, la CEIC a effectué un certain nombre d'enquêtes officielles et de sondage officieux afin d'évaluer la réaction du personnel et des clients.

Une enquête a été menée auprès du personnel en juillet 1985, pendant la phase d'essai auprès des usagers des initiatives décrites précédemment. Cette enquête visait à déterminer la réaction du personnel face aux initiatives prises, aux mécanismes d'essai, à l'acceptation par les clients et aux moyens de communication utilisés pour renseigner le personnel sur le programme de Revitalisation.

Comme une des principales caractéristiques de la Revitalisation était une mise en oeuvre "remontante" du changement. De la base vers le sommet, la réaction du personnel était considérée comme indispensable à une évaluation de la réussite du programme de Revitalisation et du mécanisme d'essai auprès des usagers. A l'égard de la détermination des besoins de service, du principe du libre-service et du service collectif et de la gestion des services d'orientation, le personnel était d'avis que ces initiatives avaient un effet positif sur les services rendus aux travailleurs. Le personnel était très favorable en général à la mise en oeuvre de ces initiatives. Les aspects des diverses initiatives qui suscitaient les préoccupations particulières chez le personnel ont été soigneusement étudiés lorsqu'on a modifié les lignes directrices d'application.

L'acceptation générale des initiatives susmentionnées se reflétait également dans la satisfaction éprouvée par le personnel dans son travail. Lorsque le personnel avait des réserves, elles tenaient généralement à la disponibilité des ressources plutôt qu'à la nature même des initiatives. Cela était particulièrement évident dans la réaction entraînée par l'essai auprès des usagers du service de renseignements sur le marché du travail.

La réaction du personnel à cette méthode d'essai a été particulièrement rassurante. Le personnel a clairement signifié son désir de voir l'instauration des changements se poursuivre dans la même optique. Les principales préoccupations émanaient des membres du personnel qui n'avaient pas eu la possibilité de participer activement à cette initiative.

Réaction du public

Aucune enquête officielle n'a été menée auprès du public afin de connaître ses réactions. Certains centres d'essai auprès des usagers ont élaboré leur propre questionnaire d'enquête afin d'évaluer la réaction de la clientèle aux changements effectués. Les clients accueillaient généralement de manière favorable l'amélioration des services qui leur étaient fournis. Ils souscrivaient également aux nouvelles méthodes utilisées. La plupart des clients considéraient que le CEC tenait mieux compte de leurs besoins. Cette réaction était partagée même par les clients dont l'objectif principal, lorsqu'ils se rendaient au CEC, n'était pas de solliciter des services d'emploi. Les clients attachaient une importance particulière à la diminution des délais d'attente, à une meilleure organisation de l'information et à la rapidité du service.

Réaction des employeurs

La CEIC a effectué un sondage auprès des employeurs dans le cadre de son initiative pour la petite entreprise. Ce sondage a débouché sur une analyse secondaire permettant d'évaluer la réaction des employeurs dans les centres d'essai auprès des usagers. Il ressort des résultats obtenus que les employeurs se faisaient un plus haute idée de la qualité du service dans ces centres. Cela se manifestait principalement dans les remarques faites par les employeurs sur les compétences et les connaissances des travailleurs adressés aux entreprises qui avaient des postes à offrir.

Projets relatifs au processus de gestion

Si la clientèle et le public dans son ensemble reconnaissent peut-être les importants changements effectués dans les Centres d'emploi du Canada grâce aux initiatives décrites dans ce document, il n s'agit absolument pas des seuls changements apportés au Service national d'emploi.

La façon dont nous menons nos activités et offrons nos services est assurément essentielle à notre réussite. Il est encore plus important de créer une image claire des but à atteindre qui soit comprise aussi bien par le personnel que par la clientèle. Les projets de la série 40, portant sur le processus de gestion, sont au coeur du programme de Revitalisation de la Commission.

Les résultats de ces projets indiqueront la réussite véritable du programme de Revitalisation du service d'emploi. Ils ont trait à divers aspects de la gestion actuelle ou future du Service. Le plus important, peut-être, de tous les projets de Revitalisation est le projet 40.12, portant sur le rôle du gestionnaire de CEC. Les résultats des essais auprès des usagers ont manifestement modifié la nature fondamentale du mode de fonctionnement des CEC et de leur style de gestion.

Si l'on tient compte de l'orientation de la politique actuelle du gouvernement, telle qu'elle se manifeste dans l'initiative pour la petite entreprise et la Planification de l'emploi, les gestionnaires des CEC joueront un rôle beaucoup plus important à l'avenir, s'agissant d'étudier les besoins du marché du travail local et d'adapter le plus possible les programmes et les services à ces besoins. Les gestionnaires de CEC devront consacrer beaucoup plus de leur temps à la consultation et à la planification.

La série 40 des projets de gestion est le dernier aspect de la Revitalisation. Cette dernière doit déboucher en fin de compte sur une clarification des rôles et des responsabilités des divers niveaux de la gestion ainsi que sur un réexamen et un aménagement des pratiques de gestion.

Même si ces projets sont peut-être le dernier aspect du programme de Revitalisation, ils ne représentent que le début d'un processus permanent grâce auquel la CEIC gèrera les changements futures, dans la mesure où ils touchent la prestation des services d'emploi dans le cadre du Service national d'emploi.

Le service d'emploi de demain

S'il est un terme que décrit l'orientation future du Service d'emploi, c'est le mot "adaptable". Le future Service d'emploi doit être adaptable aux besoins du marché du travail, des divers travailleurs et employeurs, des groupes à l'intention desquels le gouvernement a structuré des interventions particulières et des organismes desservant le marché du travail. Le terme "adaptable", dans ce sens, désigne la capacité de percevoir des stimuli externes et d'y réagir. Il ne s'agit absolument pas d'une attitude attentiste; au contraire, le Service d'emploi étudiera attentivement les divers secteurs du marché du travail et, en consultation avec les divers groupes d'intérêt, élaborera une stratégie permettant de répondre aux besoins actuels et futurs du marché.

En ce qui concerne les diverses catégories de clients que le Service d'emploi a pour mission de desservir, la condition essentielle, si l'on veut que le Service d'emploi soit adaptable, consiste à renseigner le CEC local sur la perception par les clients de la prestation des services et leurs besoins de service particuliers. Les gestionnaires des CEC solliciteront activement ces informations afin de pouvoir planifier leur réaction aux besoins locaux et prendre les décisions qui s'imposent en matière de planification.

Le CEC de demain n'essaiera pas de tout faire pour tout le monde. Il répondra aux besoins de son marché du travail par le biais d'interventions stratégiques visant à produire les adaptations les plus bénéfiques du marché du travail, de la manière la plus efficiente.

Le CEC de demain deviendra un pôle naturel dans le marché du travail qu'il dessert. Il constituera la principale source de renseignements sur le marché du travail, et ses activités d'information représenteront un aspect important de la prestation de ses services. Cette information représentera pour la clientèle du CEC un aspect clé de la planification et de la prise de décisions. L'ingéniosité, la créativité et la souplesse caractériseront l'optique dans laquelle chaque CEC local abordera la prestation des services.

En encourageant le principe du "libre-service" chez ses clients et l'autodétermination des besoins de service, le CEC sera en mesure de répondre plus efficacement aux besoins de son marché du travail puisqu'il pourra axer ses interventions sur des activités débouchant sur des adaptations qui, autrement, ne se produiraient pas ou ne seraient pas obtenues au moment voulu.

Le programme de Revitalisation devrait faire sentir ses principaux effets d'ici janvier 1987, mais le processus de mise en oeuvre du changement dans le Service d'emploi servira de modèle pour permettre à ce dernier de rester adaptable à l'avenir.

ANALYSE DES PROJETS PERSONNELS: NOUVELLE MÉTHODOLOGIE POUR LA PSYCHOLOGIE DE CONSULTATION

Brian R. Little[1]
Université Carleton

Introduction

L'exposé qui suit vise à démontrer essentiellement que les différentes méthodologies élaborées jusqu'à maintenant à l'intention des psychologues-conseils contribuent plus souvent qu'autrement à empêcher au lieu de faciliter l'atteinte des objectifs diagnostiques et thérapeutiques et qu'avec l'avènement d'une nouvelle génération de méthodes en voie d'élaboration, il y a peut-être lieu d'espérer pour l'avenir. L'exposé se divise en deux grandes sections. Dans la section 1, il est démontré que l'analyse des projets personnels est une bonne méthode d'évaluation. Nous présentons d'abord un aperçu général des quatre grands critères utilisés pour définir les unités d'évaluation en consultation, puis nous énonçons les principes de base de la méthode des projets et expliquons pourquoi elle répond aux critères. Dans la section 2, nous examinons les cinq grands facteurs qui ont été définis dans le cadre d'expériences empiriques que nous avons effectuées sur des projets personnels et indiquerons dans quelle mesure ils peuvent être utiles pour la consultation.

I. Analyse des projets personnels: Éléments et hypothèses de base

A. Quatre points importants dans l'étude des unités d'analyse en vue de l'évaluation en psychologie de consultation.

L'évaluation psychologique a essentiellement pour but de faciliter l'assignation de prédicats psychologiques valables à des sujets. Ces prédicats peuvent se présenter sous forme d'assignation adjectivale, comme dans les tests classiques d'évaluation

---

[1] Nous tenons à remercier le Conseil canadien de recherche en sciences sociales, qui a contribué financièrement à la recherche décrite dans cet article.

des traits de caractère (par exemple, l'assignation de la dominance avec la California Psychological Inventory Dominance Scale), ou sous forme de prédicats verbaux formulés à un niveau tout à fait moléculaire, tel que la remarque suivante concernant le comportement: "Il fume deux paquets de cigarettes par jour." Avec certaines techniques d'évaluation, c'est le point de vue réflexif qui est adopté; au lieu de chercher une assignation objective pour le sujet, on cherche à discerner l'assignation utilisée par les sujets dans le déroulement de leurs occupations quotidiennes. La théorie du concept personnel (Kelly, 1955), par exemple, repose sur une unité d'analyse appelée "concepts personnels", qui sont en fait les lunettes conceptuelles (concepts bipolaires caractéristiques) à travers lesquels les sujets interprètent et influencent leur entourage. Bien que chacune de ces unités s'avère efficace dans des contexts particuliers, souvent restreints, elles s'appliquent difficilement dans le domaine de l'évaluation de la consultation. Tandis que l'assignation de prédicats psychologiques valables est la fonction générique de l'évaluation psychologique, l'évaluation de la consultation doit répondre à un critère supplémentaire, à savoir que l'assignation de prédicats doit favoriser un changement positif dans le comportement des sujets et éventuellement régler les problèmes qui les ont amenés à consulter un psychologue.

Les théoriciens et les praticiens des différentes écoles ne s'entendront pas nécessairement sur les critères particuliers qu'ils souhaitent voir appliquer pour l'évaluation de la consultation, car ces critères non seulement varient en fonction des expériences concrètes de chacun, mais ils peuvent être aussi nombreux et variés qu'il y a de théories et de méthodes, souvent contradictoires, qui sont préconisées. Par conséquent, il serait peut-être utile que j'expose certains des principes qui m'ont guidé dans l'élaboration de l'APP comme méthode éventuelle pour la consultation. Il faut bien comprendre que je ne tenterai pas de faire une analyse exhaustive de toute la question des critères d'évaluation; je veux simplement exposer brièvement quelques-uns des problèmes auxquels nous avons dû faire face en mettant au point notre méthode. Essentiellement, il y a quatre points principaux que j'aimerais faire valoir:

1. La nécessité pour les unités d'être pertinentes à la personne.

Premièrement, je crois que les techniques d'évaluation jouent effectivement un rôle qui peut être déterminant en consultation, contrairement à ce qui se passe avec diverses thérapies à caractère non directif par exemple, qui se préoccupent de la rupture possible de la communication de l'empathie que les épreuves standardisées risquent de provoquer. Cependant, j'estime que le type de méthode d'évaluation utilisée revêt une importance particulière dans ce cas. À l'instar du thérapeute qui applique un traitement de type non dirigé, je suis d'avis que l'utilisation de tests et d'instruments d'évaluation qui sont perçus comme étant partiaux, menaçants, arbitraires ou, pour prendre employer des termes plus techniques, dont la validité n'est pas très apparente, est contre-indiquée et risque de compromettre l'issue de la consultation. D'autre part, si les techniques d'évaluation sont telles qu'elles sont perçues comme étant personnellement pertinentes au sujet, les risques de rupture de la communication sont minimisés et, en vérité, celle-ci peut même être renforcée. Il y a trois caractéristiques précises d'évaluation qui permettent d'accroître le sens de la pertinence personnelle: les unités d'analyse doivent être de type non dirigées, elles doivent être évocatives et analysables au niveau de l'individu.

Bref, les unités d'analyse de type non dirigé sont des sujets de pré-occupation, des questions d'intérêt, des comportements, des concepts, etc., qui sont désignés par le sujet comme étant des préoccupations centrales et qui sont formulés dans le style idiomatique propre du sujet. Un exemple classique d'unité de ce genre est le concept personnel appliqué dans la thérapie du rôle constant de George Kelly. Un exemple d'unité contre-indiquée serait un item de test caractéristique contenu dans les répertoires normatifs traditionnels tels que le CPI ou le MMPI (inventaire multiphasique de personnalité du Minnesota).

Les unités d'évaluation, en plus d'être élaborées en fonction des concepts propres du sujet, doivent être évocatives en ce sens qu'elles doivent inciter les sujets à communiquer des renseignements importants sur les questions qui les préoccupent profondément. Bon nombre des instruments traditionnels d'évaluation produisent un effet d'annihilation plutôt que de stimulation, bien qu'il faille concéder qu'il risque d'y avoir des différences de perception concernant les types de méthodes qui seront considérées comme évocatives.

Quant à l'analyse au niveau individuel, c'est une question complexe. Sur le plan psychométrique, nous préconisons la capacité ipsative de mesurer (capacité intrinsèque à l'individu), bien que, comme nous le verrons, il est possible d'effectuer une mesure tantôt ipsative tantôt normative en appliquant la même technique d'évaluation.

2. La nécessité pour les unités d'être adaptées au milieu.

Une deuxième grande question qui nous préoccupait en ce qui concerne les instruments d'évaluation, est que ceux-ci, en plus d'être pertinents à la personne, doivent tenir compte du contexte. Cela implique essentiellement deux choses: les unités d'évaluation doivent être écologiquement représentatives et déployées dans le temps.

Les unités écologiquement représentatives sont celles qui font en sorte que le contexte de vie personnelle des individus est mis en lumière au cours du processus d'évaluation. Ainsi, les méthodes d'évaluation qui convergent uniquement sur les sentiments et les préoccupations du sujet seraient moins qu'optimales à notre point de vue, tandis que les méthodes explorant les contraintes ainsi que les ressources sociales et matérielles ayant une incidence sur la vie du sujet seraient jugées supérieures.

Un des aspects négligés dans les méthodes d'évaluation actuelles est la temporalité de l'unité d'analyse. Certaines méthodes ne produisent que des instantanés qui donnent une image ponctuelle et arrêtée de la vie du sujet tandis que d'autres sont intrinsèquement de nature temporelles. Les termes désignant un trait de caractère sont des exemples d'unités essentiellement statiques, tandis que les objectifs à long termne sont des exemples d'unités déployées dans le temps.

3. La nécessité pour les unités d'être systémiquement intégratives.

La troisième grande question qui nous préoccupe concernant les méthodes d'évaluation est la mesure dans laquelle celles-ci sont systémiquement intégratives. Les unités qui peuvent être ainsi qualifiées doivent comporter quatre caractéristiques de base.

Ce sont des unités d'analyse qui, à tout le moins au stade initial de l'évaluation, ne sont ni trop moléculaires (par exemple, analyse de comportements à un niveau

très bas tel que la fréquence d'apparition de tics) ni trop molaires (par exemple, valeurs essentielles). Une molarité de niveau moyen est optimale parce qu'elle permet (à la faveur de techniques décrites ci-après) d'analyser le comportement humain à la fois au niveau molaire et moléculaire.

En outre, la mesure doit être systémique plutôt que discrète. En d'autres termes, les différentes variables psychologiques doivent idéalement être mesurées à l'aide du même ensemble d'unités d'évocation, permettant ainsi de comparer les variables dans les limites du cas individuel; par contraste, si la mesure est discrète, les unités de mesure utilisées sont souvent foncièrement différentes et les différents tests sont reliés entre eux à l'aide d'indices statistiques normatifs. Il peut être démontré que la plupart des théories proposées en psychologie sont presque toujours formulées à un niveau systémique individuel et que ce sont les mesures non normatives qui conviennent le mieux pour les mises à l'essai.

Dans le même ordre d'idée, pour une bonne évaluation en consultation, les différents aspects du fonctionnement psychologique doivent être envisagés d'un point de vue intégratif plutôt que sectoriel. Par exemple, la structure tripartite classique du comportement humain (fonctions cognitives, affectives et conatives) est souvent évaluée en adoptant des techniques qui ne ressortissent qu'à un seul aspect. Ainsi, bien qu'elle soit théoriquement capable d'intégration avec les autres aspects, la méthode reliée à la théorie des concepts personnels est essentiellement cognitive.

Enfin, nous proposons que les unités d'analyse en consultation soient modulaires plutôt que constantes. Ainsi, les unités de tests classiques ne sauraient être considérées, parce que la suppression ou l'addition d'unités de ce genre a pour effet d'annuler l'uniformisation nécessaire pour les besoins de la mesure normative. Par contre, l'application d'une mesure systémique-intégrative ferait en sorte que les unités à caractère ontologique seraient considérées comme des spécimens authentiques du comportement quotidien (lequel, par définition, est en permanente évolution) plutôt que des signes faillibles de traits de caractère stables sous-jacents ou de dispositions permanentes. Une modularité de ce genre n'est possible que si la série d'unités qui la composent forme un système, plus particulièrement le type de système ouvert que j'ai appelé ailleurs le système personnel (Little, 1972, 1976a, 1976b). Bref, dans une unité d'évaluation modulaire, les unités sont les équivalents fonctionnels

des éléments biotiques que l'on retrouve dans un système écologique. Il faut examiner les liens de dépendance qui les relient entre elles (leurs qualités en tant que système) et il est possible d'introduire de nouveaux éléments dans le système ou d'en extraire pour étudier le mécanisme d'adaptation du système. Les interventions de ce genre sont inquiétantes et dangereuses, mais elles le sont tout autant pour les systèmes personnels que pour les systèmes écologiques. Cependant, le point que je veux faire valoir en l'occurrence est que s'il est impossible en théorie d'exécuter des interventions de ce genre dans le cours d'une évaluation de consultation, alors la mesure n'est pas systémique-intégrative dans le sens où je le préconise. La théorie des concepts personnels, laquelle prévoit qu'un clinicien peut ajouter à un répertoire normalisé des concepts qui l'intéressent, fournit un autre exemple d'application de cette méthode.

4. Les unités doivent être applicables

Le dernier principe qui guide notre choix de la méthode de consultation est celui de l'applicabilité. On serait porté à penser qu'il s'agit là d'un principe dont l'application ne saurait être contestée, mais il est étonnant de constater combien peu de techniques actuellement utilisées en évaluation de consultation sont applicables dans le sens où nous l'entendons. Deux aspects de cette question nous intéressent.

Le premier aspect serait la comparaison entre l'applicabilité directe et l'applicabilité oblique. Au départ, toutes les techniques utilisées par les psychologues de consultation sont, par définition, applicables dans le sens oblique. Cependant, pour de nombreuses techniques, particulièrement celles utilisées pour évaluer les dimensions de la personnalité, mais également celles qui explorent les aspects de l'image de soi ou de la fonction cognitive, il faut franchir plusieurs étapes déductives avant que les données d'évaluation ne puissent être utilisées pour l'intervention thérapeutique ou de consultation. À notre avis, plus la transition entre l'évaluation et l'intervention se fait de façon déductive et oblique, moins la technique est applicable.

Le deuxième aspect concerne le caractère ontologique des unités d'analyse proprement dites. Jusqu'à maintenant, les unités de test ont été utilisées uniquement comme moyen d'assigner des prédicats valables à des personnes. Or, ces unités peuvent être une précieuse source de renseignements en prévision de l'utilisation d'indicateurs sociaux susceptibles, selon

les termes de Cronbach, de révéler des faits d'actualité au sujet d'un groupe ou d'une région en particulier, ou, comme nous préférons l'appeler, un éco-lieu particulier (Little et Ryan, 1979). Ainsi, bien que la valeur intrinsèque des unités d'analyse traditionnelles semble souvent laisser à désirer et que celles-ci sont reléguées aux oubliettes une fois qu'elles ont été utilisées comme moyen d'assignation, à notre avis, les unités comme telles peuvent être utilement mises à profit pour l'intervention sociale et contribuer ainsi à accroître l'applicabilité de l'instrument d'évaluation.

Nous pouvons maintenant présenter notre méthode d'analyse des projets personnels, laquelle bien sûr renferme toutes les caractéristiques ci-dessus. Nous l'analyserons d'abord comme instrument d'évaluation-diagnostique et nous exposerons les diverses composantes méthodologiques qu'elle subsume. Dans une autre section, nous allons discuter des applications possibles de cette méthode en thérapie de consultation.

B. Analyse des projets personnels: techniques d'évocation, de notation et des dimensions.

L'analyse des projets personnels est un ensemble intégré d'éléments d'évaluation qui permettent aux conseillers d'étudier le contenu, la structure, la dynamique et l'incidence des occupations et des objectifs quotidiens de leurs clients. L'unité d'analyse qui forme le noyau de l'APP est le projet personnel, lequel consiste en un ensemble d'actions à incidence personnelle de quelque nature que ce soit. Les projets personnels sont tantôt des occupations mondaines toutes simples comme "regarder la télévision" ou "nourrir le chat", tantôt des engagements exigeants qui engagent toute la vie, tel que "réformer la CEIC" ou "devenir premier ministre". Ils peuvent être le fruit d'une initiative personnelle ou être imposés de l'extérieur; ils peuvent constituer des activités isolées et accessoires dans la vie de l'individu ou encore être au centre de ses préoccupations. Pour ce qui regarde les deux premiers éléments de l'APP, nous tentons d'analyser le contenu des projets d'un client ainsi que les caractéristiques de ces projets en fonction de la notation que le client en a faite.

1. Liste d'évocation des projets personnels

Le premier élément figurant au tableau 1 est une simple liste d'évocation qui comprend une définition de l'expression "projet personnel", donne quelques exemples

pertinents et demande ensuite au sujet de décrire dans ses propres termes ses projets personnels actuels (et prévus) en utilisant des phrases courtes. Cette étape ne pose généralement pas de difficultés; s'il y a des sujets qui semblent avoir du mal à s'exprimer ou qui ne parviennent pas à trouver dix projets, il faut adapter en conséquence. En outre, pour des besoins particuliers, il peut être utile à ce stade de prévoir un mécanisme spécial d'orientation ou de filtrage en spécifiant certains types de projets. Par exemple, nous envisageons actuellement d'utiliser l'APP en orientation professionnelle pour les chômeurs et, dans cette optique, nous avons formulé une demande précise concernant des projets reliés au chômage; cette demande servira comme instrument de contrôle et de sélection avant ou après l'évocation initiale des projets.

Il est intéressant de noter la nature des projets qui émanent de ce premier stade que nous appelons la décharge des projets. Le tableau 2 offre un échantillonnage de certains des projets inscrits par un groupe d'étudiants universitaires. À remarquer comment le contenu et la formulation des projets personnels fait ressortir les différences individuelles malgré le caractère identique des catégories générales de projets. Pour les besoins de la recherche normative, il est utile de classer les projets par catégories de contenu (voir l'annexe A) (voir Little, sous presse), mais comme la question qui nous préoccupe est l'évaluation du cas unique, l'analyse du contenu revêt une importance secondaire. Il convient de noter cependant que la simple fréquence de projets dans certaines catégories (par exemple un nombre élevé d'occupations sociales ou sportives) peut fournir des indices diagnostiques au sujet de l'investissement d'énergie consenti par l'individu et sa motivation première.

2. Grille de notation des projets personnels: technique de base

Le second élément de l'APP, sur lequel les dix projets personnels énumérés dans la phase 1 et qui ont le plus de chances d'être exécutés au cours des prochaines semaines sont énumérés à nouveau et notés par le sujet en regard d'un certain nombre de dimensions déjà établies, est la grille de notation des projets personnels. Ces dimensions ont été choisies pour leur valeur théorique et clinique et correspondent à un large éventail d'aspects qu'il faut considérer en psychologie de consultation. Pour des directives complètes concernant l'utilisation de

la grille de notation, voir la dernière section du tableau 1.

D'un point de vue analytique, ces notations peuvent faire l'objet de deux sortes d'analyses complémentaires, l'analyse normative, qui permet la comparaison des caractéristiques du projet de l'individu en regard de groupes-types correspondants, et l'analyse ipsative qui permet d'analyser les constantes de relation entre les notations dans les limites du cas unique, sans recourir à des comparaisons normatives.

3. Analyse normative des dimensions du projet personnel.

Pour l'analyse normative de la grille de notation, il suffit d'additionner les 10 projets les notes inscrites dans la colonne pour chacune des dimensions énoncées au tableau 3. Ces notes peuvent ensuite être comparées avec celles de certains groupes de témoins normatifs. À cet égard, l'APP permet d'obtenir des données semblables à celles des tests normalisés de personnalité (ou d'intérêts), sauf que les dimensions sont évaluées à l'aide d'unités d'analyse qui répondent aux différents critères d'évaluation énoncés précédemment. Ainsi, la dimension "maîtrise" du projet peut être perçue comme un autre moyen d'explorer le foyer de contrôle, lequel est évalué de façon plus traditionnelle avec les tests normalisés comportant des unités sur les traits de caractère (par exemple, Roter, 1966; Levenson, 1977; Paulus, 1983). Les deux méthodes, celle des tests classiques de personnalité et l'APP, donnent toutes deux une note normative unique sur la localisation perçue de la maîtrise, mais la deuxième méthode permet au thérapeute/conseiller de décomposer la dimension selon les différents projets et occupations qui expliquent la note du sujet, tactique qui pourrait bien être utile en régime de thérapie ou d'intervention.

La notation de différents échantillons normatifs se fait maintenant de façon courante au Laboratoire d'écologie sociale (psycho-sociologie) de l'université Carleton et, avec notre système actuel de notation informatisée, les notes brutes d'un sujet dans les colonnes de projets peuvent être comparées avec celles de groupes témoins composés notamment d'étudiants universitaires, d'officiers militaires, de gens ordinaires et ainsi de suite.

Pour le psychologue de consultation, le profil peut servir à plusieurs fins. Premièrement, il peut l'aider à découvrir les valeurs extrêmes et à les interpréter en vue d'un diagnostique, comme des notes très élevées pour

le stress (peut signifier que le sujet aurait besoin de suivre des cours pour maîtriser le stress), des notes très basses pour la visibilité (peut signifier que le sujet aurait besoin de suivre des cours pour accroître sa sociabilité ou sa capacité de communication), ou encore des notes élevées pour la difficulté (peut signifier que le sujet a besoin de suivre des cours sur les techniques de résolution de problèmes). Les diverses applications diagnostiques et thérapeutiques des profils de projets feront l'objet d'une analyse plus détaillée dans les sections qui suivent.

Des travaux de recherche et de développement portant sur les dimensions des projets personnels sont en cours depuis plusieurs années et une bibliographie annotée des études effectuées dans ce domaine a été établie (Little, 1985a). Il n'est pas question de reprendre ici tous les points de cette volumineuse recherche, mais il conviendrait quand même d'énoncer les grandes lignes de notre méthode. En utilisant des notes établies de façon normative sur la dimension des projets personnels comme variables de prédiction (ou encore variables quasi indépendantes), nous avons pu prédire les notes des répondants sur des aspects tels que l'état de santé physique et émotionnel, l'état de bien-être perçu, l'épanouissement personnel et le sentiment d'efficacité. En règle générale, il est prouvé qu'on peut prédire ces variables de rendement en analysant les dimensions variables des projets personnels, du moins tout aussi bien qu'avec les variables de prédiction des tests de personnalité traditionnels (voir par exemple, Little, 1985a). Plus précisément, la colonne portant sur le stress causé par les projets personnels permet de prédire de façon quasiment infaillible les variables à issues négatives telles que l'affect dépressif (Oke, 1985) et les symptômes physiques reliés au stress (Collette, 1985). Les dimensions positives du projet, telles que l'agrément et l'image de soi, permettent également de façon presque infaillible de prédire des variables telles que l'épanouissement personnel.

L'analyse normative des dimensions du projet permet également d'apprécier globalement les corrélations entre les variables du projet au niveau des données du groupe (comparativement à l'analyse ipsative dont il sera question plus loin). Il est possible alors d'examiner des aspects théoriques précis des diverses corrélations entre les dimensions des projets et d'examiner plus à fond la structure de facteurs. En ce qui concerne la première possibilité, il y a un ensemble de variables qui présentent un intérêt particulier pour la consultation, notamment celle concernant le stress, la maîtrise et la

difficulté reliée aux projets personnels. Sur le plan de l'analyse normative, la corrélation entre ces trois variables a toujours pu être démontrée de façon constante, mais il ressort également de l'analyse de nos grands échantillons (voir Little, Lavery, Carlsen et Glavin, 1982) que c'est plutôt la difficulté du projet et non l'absence de maîtrise qui est à l'origine du stress. Cela laisse supposer que les psychologues de consultation pourraient proposer des activités thérapeutiques destinées principalement à aider le sujet à accroître sa capacité de bien formuler et de mener à terme ses projets, lesquelles activités contribueraient davantage à alléger le stress que d'autres activités qui viseraient exclusivement à accroître la maîtrise ou le sentiment d'être un agent.

Pour ce qui concerne la structure de facteurs émanant de l'analyse des dimensions des projets personnels, un certain nombre d'études ont été effectuées avec des données normatives. Celles-ci seront abordées dans une section subséquente.

4. Analyse ipsative des dimensions des projets personnels.

L'analyse ipsative des projets personnels, qui permet d'examiner les corrélations entre les variables dans les limites du cas unique, permet d'obtenir au sujet des projets des renseignements à un niveau différent, complémentaire. En règle générale, il n'est pas possible de procéder à des analyses ipsatives des corrélations entre les dimensions des projets en recourant aux tests traditionnels, mais cela est possible grâce à l'analyse des projets personnels, parce que les dimensions sont évaluées à l'aide d'une même unité d'analyse et sont comparables. Ainsi il est possible, dans l'évaluation du cas unique, d'examiner pour l'ensemble des projets les rapports qui existent par exemple entre le stress et la maîtrise, ou d'effectuer des analyses de dimension par grappes au niveau individuel.

Sur le plan psychométrique, il y a une relation intéressante entre l'analyse normative et l'analyse ipsative. Par exemple, il est possible que l'analyse normative révèle un lien positif entre le stress et la difficulté, mais les analyses ipsatives ne vont pas toutes révéler la même constante. En effet, pour certains clients, le rapport entre le stress et la difficulté peut être éminement négatif. Même si nous devions examiner le rapport ipsatif entre deux variables, pour un groupe de sujets, transformer ces variables en notes-z et calculer le rapport ipsatif moyen (que nous

appelons analyse zipsative), le rapport ne sera pas nécessairement le même que celui obtenu avec l'analyse normative.

Bien que les études détaillées de comparaison entre l'efficacité relative des méthodes de mesure normatives, zipsatives et ipsatives des variables des projets personnels ne font que commencer (par exemple, Palys et Little, 1983; Zimmerman et Little, 1982), il est évident que chaque formule permet d'obtenir des renseignements qui peuvent être utiles au conseiller-clinicien. L'analyse normative du profil des projets personnels, par exemple, peut révéler pour un sujet donné un niveau de stress global supérieur à la norme pour des étudiants universitaires, par exemple. Cette constatation peut amener le conseiller à examiner les rapports de niveau ipsatif entre le stress et les autres colonnes. Cet examen peut révéler qu'il y a une forte corrélation entre le stress et le temps consacré, et il y aurait peut-être lieu, à la lumière de ces renseignements, de prévoir pour le sujet des cours d'initiation à la gestion du temps.

À noter cependant que si un individu a indiqué que tous ses projets lui causent du stress, l'analyse ipsative peut très bien ne révéler aucun lien entre la colonne de stress et les autres colonnes en raison de l'absence de variation dans les notes reliées au stress. Dans ces circonstances, il y a plusieurs stratégies qui peuvent être adoptées. Premièrement, il se peut fort bien que le stress éprouvé par le sujet ne soit pas attribuable à des caractéristiques du projet, mais plutôt à des facteurs endogènes qui font en sorte que <u>peu importe</u> le projet entrepris par le sujet, celui-ci éprouvera du stress. Si c'est le cas, le conseiller serait peut-être bien inspiré de prescrire un traitement axé sur l'individu plutôt qu'un traitement socio-écologique: organiser un programme de relaxation par exemple. Deuxièmement, le conseiller pourrait découvrir les causes possibles du stress en élargissant la liste des projets examinés de façon à y inclure les embryons de projets, c'est-à-dire ceux qui ont été commencés mais qui n'ont jamais été mis à exécution. Il pourrait se trouver que, pour cet individu, tous les projets qu'il a jugés dignes d'être inscrits sur sa liste de projets sont ceux qui lui ont été imposés et qu'ils sont pour lui invariablement source de stress. Mais si les projets dont il a eu l'initiative, ceux sur lesquels il semble <u>effectivement</u> avoir une certaine maîtrise, étaient inscrits sur la grille, et si le sujet devait attribuer une note pour le stress qu'il éprouve dans l'exécution de ces projets, on pourrait très bien constater alors qu'il existe une corrélation négative marquée entre le stress

et la maîtrise. En pareil cas, le conseiller pourrait proposer des moyens d'accroître la capacité du sujet de dire "non" aux exigences déraisonnables des autres. Troisièmement, on pourrait faire valoir que les mesures d'association basées sur la covariation comme le coefficient de corrélation de Pearson, ne conviennent pas pour certaines modalités techniques de l'analyse ipsative. Ces questions n'entrent pas dans les attributions du présent exposé, mais il y a lieu de faire remarquer que, particulièrement en ce qui concerne la mesure ipsative de fiabilité, des mesures d'association sont possibles qui ne nécessitent pas que la corrélation asymptotique varie à l'intérieur d'une même colonne (voir Zimmerman et Little, 1982). Bref, cette troisième constatation concernant l'absence de lien ipsatif démontre la nécessité de mettre au point de nouvelles techniques statistiques pour pouvoir évaluer convenablement des rapports susceptibles de présenter un intérêt particulier pour le conseiller.

II. Cinq grands facteurs des projets personnels et leur importance éventuelle en consultation.

Nous avons fait allusion précédemment à des analyses de facteurs qui ont été exécutées à l'aide de variables normatives des projets personnels. Bien que le nombre et la nature exacte des facteurs varient d'une étude à l'autre, ce qui s'explique probablement par des différences entre les méthodes d'échantillonnage et plus particulièrement par les milieux, cinq dimensions spéciales ressortent avec suffisamment de fréquence pour en justifier l'analyse. Le fait que ces dimensions correspondent à des préoccupations courantes en psychologie clinique et de consultation est une raison de plus pour considérer que celles-ci pourrait être utiles pour mener à bien des activités diagnostiques et thérapeutiques. Pour chacun de ces facteurs, nous énumérerons les dimensions du projet définissant le facteur, analyserons des concepts connexes en psychologie appliquée et enfin nous ferons un énoncé provisoire sur ces applications possibles en consultation.

A. Sens du projet: avoir des occupations qui valent la peine.

Le premier facteur qui ressort de la plupart des analyses est un facteur a notation élevée pour ce qui concerne l'agrément procuré par le projet, la conformité aux valeurs, l'image de soi, l'importance et, dans des enquêtes récentes, l'énergie investie. Nous l'appelons

facteur de sens. Des notes élevées pour le facteur de sens du projet signifient que le projet est perçu par le sujet comme valant la peine, soit parce que ce sont des occupations importantes et prestigieuses ou parce que le sujet est engagé dans une quantité d'occupations intrinsèquement agréables. Il arrive de trouver des échantillons où ce facteur est mêlé à des variables de soutien social, mais en général, c'est un facteur qui ressort isolément. Lorsque les notes sont calculées individuellement pour ce facteur, le contraste est évident entre ceux qui, de manière différente mais comparable, expriment d'une part un sentiment de valorisation dans la réalisation de leurs projets et de leurs occupations et ceux d'autre part qui ne trouvent pas beaucoup de sens ni d'agréent à leur vie, ou qui peut-être éprouvent un sentiment d'aliénation.

Le sens du projet correspond à des concepts similaires appliqués dans d'autres secteurs de la psychologie de consultation. L'un des thèmes principaux de la philosophie existentielle, par exemple, est l'obligation de trouver un sens pour chacune de nos activités, et ce en dépit du fait que les existentialistes considèrent que la plupart de nos projets fondamentaux sont ontologiquement absurdes. Dans une perspective radicalement différente, celle de la modification du comportement, un individu a le sens du projet dans la mesure où il est engagé dans des projets et des occupations qui le satisfont. En dépit de l'importance centrale que revêtent les entreprises et les projets significatifs dans toutes sortes de situations cliniques et de consultation, les méthodes d'évaluation utilisées ont rarement permis d'en mesurer la présence ou l'absence. Les méthodes d'évaluation du comportement prévoient en fait l'échantillonnage des renforçateurs particuliers qui ont de l'importance pour les individus, mais nous estimons que ceux-ci en général sont formulés à un niveau d'analyse trop moléculaire pour servir à évaluer le sens véhiculé par les dimensions "conformité aux valeurs" ou "importance" dans l'analyse des projets.

Nous croyons que pour être bien dans sa peau, la personne humaine doit absolument éprouver, ne serait-ce que faiblement, le sens du projet. Que ce sens du projet soit vécu de façon généralement intense, quels que soient les projets particuliers qui procurent l'agrément, qu'ils soient vécus à la faveur d'un engagement constant dans un petit nombre de projets hautement valorisants, ou encore par une combinaison quelconque du sens global d'un petit nombre de "projets spéciaux" qui donnent un sens à la vie, cela est une question empirique sur laquelle nous nous penchons actuellement. À ce stade, ce qu'il est

possible d'affirmer, c'est qu'il existe des corrélations fiables entre la notation des dimensions en regard du facteur de sens et les indices d'épanouissement et de sensation de vivre pleinement sa vie (voir Little, Lavery, Carlsen et Glavin, 1983; Palys et Little, 1983).

Bien peu de gens contestent l'importance d'éprouver un sentiment de valorisation dans la réalisation de ses projets et de ses occupations, mais on peut se demander si la réalisation de projets valorisants est suffisante en soi pour procurer en permanence un sentiment de bien-être. Nous avons tous déjà rencontré des personnes qui sont engagées dans toutes sortes d'activités valorisantes, mais qui sont incapables de les organiser de façon à conserver l'intégrité du système de projets, ou de l'écosystème dans lequel les projets sont intégrés. Bien que le sens puisse être une clé permettant d'évaluer la progression graduelle du sentiment de bien-être ou encore de prévenir les problèmes d'ordre émotionnel chez les sujets qui viennent nous consulter, c'est un facteur d'appréciation qui perd beaucoup de sa valeur s'il n'existe pas un degré correspondant d'organisation dans le système. Nous allons maintenant analyser ce facteur important des systèmes de projets personnels.

B. Organisation du projet: entreprendre des projets réalisables.

Il se peut qu'un projet, valorisant par ailleurs, puisse ne pas être réalisable à cause d'un défaut d'organisation. D'après les études déjà effectuées sur le sujet, le facteur qui semble être utilisé pour évaluer la faisabilité est l'organisation du projet en regard de ce facteur; les notations sont élevées concernant l'initiative personnelle, la maîtrise, le temps consacré et parfois l'incidence négative.

Le facteur "organisation" est essentiellement relié au concept du foyer de contrôle que l'on retrouve dans les documents traitant de consultation de même que dans les systèmes qui mettent l'accent sur l'importance au point de vue adaptatif d'avoir des plans et des objectifs en fonction desquels sont établies les priorités des occupations journalières. À plusieurs égards cependant, notre point de vue diffère de ceux qui insistent sur l'importance d'accroître le foyer de cointrôle interne du sujet. L'accroissement du sentiment de maîtrise serait certes souhaitable du point de vue thérapeutique dans des contextes environnementaux qui permettent réellement d'exercer une telle maîtrise, mais cette méthode serait tout à fait contre-indiquée pour des individus qui évoluent dans un milieu directif et où leurs projets sont

systématiquement contrecarrés (voir Little, sous presse). Bref, nous croyons que la localisation de la maîtrise doit se fonder sur une évaluation précise des ressources et des contraintes de l'écosystème du sujet (Little et Ryan, 1979). En outre, selon la méthode des projets, il est préférable d'analyser la perception de maîtrise au niveau des actions, des engagements et des occupations précises, plutôt qu'au niveau de l'expectative généralisée ou d'un trait de caractère putatif. En effet, lorsque les attentes concernant la maîtrise sont évaluées relativement aux projets actuels et prévus d'un individu, la question de savoir si ces attentes sont réalistes ou non se pose clairement et systématiquement.

Enfin, nous sommes foncièrement en accord avec le point de vue d'Antonovsky (1979) selon lequel un sentiment de cohérence est crucial pour la santé physique et mentale et que ce sentiment de cohérence n'est pas nécessairement ni exclusivement rattaché à sensation de maîtriser le projet, mais plutôt à la sensation que le projet est entre bonnes mains. Ce sentiment de maîtrise peut provenir d'autres personnes, d'institution de confiance ou encore d'un sentiment de continuité ou de tradition. Le dénominateur commun de tous ces facteurs est que le sujet a le sentiment que les choses vont évoluer aussi bien qu'il est raisonnable d'espérer.

Bref, les applications possibles du facteur "organisation" en consultation ne sont pas faciles à préciser. Premièrement, il ne fait asucun doute que pour la réalisation de certains de nos projets fondamentaux, il est crucial que nous éprouvions le sentiment d'être maître de la situation, bien que la mesure dans laquelle ce sentiment est nécessaire pour permettre à quelqu'un de bien fonctionner et de s'adapter n'ait pas été très étudiée jusqu'à maintenant. Cependant, une fois que le projet a atteint un certain niveau de faisabilité, il peut être avantageux sur le plan thérapeutique de couper court à la consultation, car le client pourrait être incité à s'occuper exagérément de son système de projets. Un certain degré de souplesse et de partage de pouvoirs à l'intérieur du système de projets personnels d'un individu peut se révéler à la fois judicieux sur le plan thérapeutique et tout à fait indiqué sur le plan stratégique eu égard au grand système écologique social dans lequel nos projets sont intégrés.

C. Collectivité du projet: entreprendre des projets soutenables.

Un des éléments clé de la grande éco-société dans laquelle les projets personnels d'un individu sont

intégrés, c'est l'entourage. Les deux dimensions qui constituent un facteur "collectivité" dans l'APP sont la visibilité du projet et l'opinion des autres sur des projets que nous entreprenons. Si un individu veut que ses projets soient appuyés par les autres, il faut d'abord qu'il mette ceux-ci au courant de son projet et ceux-ci doivent percevoir le projet comme étant valable et digne d'être soutenu.

Dans nos analyses antérieures de la colonne "avec qui" de l'APP, nous avons démontré que le fait d'appartenir à un réseau social diversifié, plutôt qu'à un réseau de soutien concentré ou focalisé, était un élément qui favorisait le bien-être (voir, par exemple Palys et Little, 1983). Dans des études récentes, nous avons commencé à analyser la tendance à la baisse des réseaux sociaux, qui s'explique par le fait que nos partenaires habituels de projets, nos adjoints et nos confidents sont souvent aussi les personnes qui nous causent le plus de frustrations dans d'autres projets. Nous sommes actuellement en train d'étudier quelques-unes des incidences que comportent pour le clinicien de consultation l'incapacité du sujet à susciter et conserver l'appui de son entourage pour la réalisation de ses projets personnels. Les différentes façons dont nous nous prenons pour faire connaître nos projets constitueront vraisemblablement un facteur important à cet égard. Certaines personnes parviennent facilement à rallier tout le monde à leurs causes tandis que d'autres semblent susciter l'antogonisme et s'aliéner ceux-là même dont l'appui serait essentiel à la réussite du projet. Une des constatations qui revient de façon systématique dans les études que nous avons effectuées récemment, c'est que les problèmes éprouvés par les étudiants déprimés ou anxieux relèvent du manque de maîtrise interpersonnelle (Little, sous presse b), et non du manque de maîtrise personnelle ou concernant la tâche (voir Paulhus, 1983).

D. Stress relié aux projets: éviter les controverses inutiles.

Un facteur très prévisible qui ressort de nos travaux de recherches est un facteur de stress dont les notations ont été élevées dans les colonnes du stress, de la difficulté et du défi. Nous avions pensé au début que ces dimensions afficheraient des notes élevées en regard du facteur "organisation", mais elles sont apparues comme facteur isolé avec suffisamment de régularité pour être considérées comme un aspect distinct du projet.

De nombreux ouvrages de consultation ont été écrits sur le stress, le burnout et les problèmes reliés au stress. Il existe suffisamment de preuves maintenant démontrant que le stress est une des causes importantes des problèmes tant émotionnels que physiques. Su ce plan aussi, l'APP peut être utile en aidant le psychologue-conseil à détecter les occupations ou les engagements précis qui sont à l'origine du stress.

Au laboratoire d'écologie sociale (psychosociologie) de Carleton, Tim Pychyl a récemment entrepris des travaux de recherche sur le stress et la santé mentale qui comportent l'examen du concept de la robustesse psychologique (Kobas a, 1984) mesurée selon la méthode des projets. L'idée de base est que les individus qui sont exposés au stress ou à la controverse dans leurs systèmes de projets ne sont pas tous victimes de maladies mentales ou physiques. Du point de vue de la consultation, il est intéressant de se demander quelles sont les caractéristiques qui distinguent ces individus robustes de ceux qui succombent à la maladie. Parmi les dimensions qui interviennent normalement dans cette différenciation, il y a la maîtrise du projet, l'image de soi et le défi. En dépit du fait que la dimension "défi" affiche une notation élevée en regard du facteur de stress, il se produit une variation suffisante des niveaux moyens du défi chez ceux qui éprouvent un stress marqué, pour que cette dimension soit normalement considérée comme un élément de dynamisme (combatitivité) important chez les robustes. En effet, Kobas (a) a déjà démontré à l'aide de données que le sens du défi est un élément important de la robustesse. Il y a une différence cependant entre ses constatations et les nôtres; alors que pour sa part elle considère que le sentiment d'engagement, de maîtrise et de défi sont des mesures de la différence caractérielle des individus, pour notre part, nous les considérons comme des aspects du système de projets actuel de l'individu et comme tels, ils sont susceptibles de changer, de se transformer et d'évoluer sous l'effet d'une intervention directe.

Il est évident d'une part que les conseillers souhaitent réduire le stress inutile chez leurs clients, mais il est très souvent évident d'autre part que bon nombre de nos actions, parmi nos plus valorisantes, provoquent des situations de conflit, de stress et de controverse. Dans ces circonstances, c'est au conseiller ou clinicien qu'il revient de découvrir avec le client, à la faveur de l'APP, quels conflits peuvent être atténués ou quels projets qui suscitent la controverse pourraient être abandonnés, simplifiés ou modifiés. Cela implique également qu'il faudra convenir de quelque façon que

certains projets qui sont source de stress, en particulier ceux qui sont conformes aux valeurs essentielles, qui sont importants et qui facilitent la réalisation des autres objectifs du projet, devront peut-être simplement être poursuivis.

E. Rendement du projet: entreprendre des projets réalisables.

Même si les projets d'un individu sont valorisants, faisables, appuyés et ne causent aucun stress, ils peuvent continuer d'être perçus comme futiles parce que les attentes en ce qui concerne la réussite du projet sont peu importantes. Avec l'APP, il y a deux colonnes pour définir ce que, à l'instar de Bandura (1983), nous appelons le facteur rendement du projet -- progrès réalisé jusqu'à maintenant et chances que le projet soit mené à terme. Ceux qui enregistrent des notes élevées pour le facteur "rendement" perçoivent leurs projets comme éminement réalisables, tandis que ceux qui inscrivent une note peu élevée considèrent leurs projets comme étant et demeurant sans effets.

De nombreux travaux de recherche effectués récemment dans les domaines clinique et de consultation ont examiné l'importance des attentes de rendement sur la réussite du projet, particulièrement dans l'optique des effets de l'intervention thérapeutique (Bandura, 1983). Dans la mesure où l'individu estime qu'il a les compétences voulues pour mener à terme son projet (ou régime thérapeutique), il a plus de chances d'y parvenir.

Les applications possibles du facteur "rendement" en consultation sont également assez claires. Les sujets qui inscrivent une note peu élevée en ce qui concerne l'efficacité perçue de leurs projets essentiels ou importants, deviennent des candidats pour la formation en micro-habileté. Il est intéressant de noter que dans nos recherches sur l'affect dépressif et les caractéristiques du système de projets (Little, 1985), nous avons découvert que c'est le rendement du projet plutôt que l'absence de maîtrise qui est le principal coefficient de corrélation de l'affect dépressif. En conséquence, notre méthode de consultation insisterait sur l'opportunité d'accroître la capacité réelle du sujet de mener à terme des projets importants plutôt que de favoriser une accentuation généralisée du sentiment de diriger sa vie ou d'en être un agent.

Pour une appréciation systémique de la capacité de se tirer d'affaire.

Dans ce bref énoncé des principes de l'analyse des projets personnels, nous avons préconisé l'adoption de

nouvelles méthodes d'évaluation pour la psychologie de consultation. L'une des caractéristiques essentielles de la méthode est l'utilisation d'unités d'analyse qui aient une résonance personnelle chez le sujet, qui soient écologiquement sensibles à l'évolution des situations de la vie quotidienne, qui soient des instruments systémiques de mesure, et qui soient applicables directement en thérapie. Nous avons également montré comment les grands facteurs de projets, sens, organisation, collectivité, stress et rendement, correspondent aux grands sujets de préoccupation actuels en consultation et en psychologie clinique, et comment une orientation basée sur l'analyse des projets amènerait le conseiller ou le clinicien à adopter de nouvelles stratégies d'intervention.

Notre méthode s'inspire d'une conception modérément optimiste de la fonction de consultation. Modérée dans le sens que, contrairement aux méthodes qui insistent sur la nécessité d'utiliser des moyens affectifs pour évaluer l'amour-propre ou le sens de la maîtrise, nous estimons plus approprié de les aborder directement en adoptant une méthode de règlement des problèmes basée sur l'évaluation des projets et occupations dans lesquels le sujet est actuellement engagé. Une fois que le conseiller a commencé à explorer le système de projets des individus, il devient vite évident que les transformations radicales et les percées triomphantes au niveau de l'éveil et de la réalisation sont effective-pour la plupart d'entre nous), l'objectif le plus réaliste est celui du corps à corps avec la réalité complexe et parfois angoissante de notre vie de tous les jours. L'analyse des projets personnels constitue essentiellement une méthode d'évaluation systémique de la capacité de se tirer d'affaires.

Mais nous sommes également optimistes lorsque nous considérons ce qu'il est possible de réaliser en consultation grâce à la méthode d'analyse des projets. En aidant nos clients à évaluer leurs engagements et priorités actuels, en examinant la valeur que ces projets représentent pour eux et en déterminant si ces projets sont faisables, s'ils causent du stress et s'ils suscitent l'appui de l'entourage, nous abordons nos clients exactement là où ils sont à ce stade précis dans leur vie (Peavy, 1982). La reformulation de projets en cours, l'abandon d'autres projets, ramener à une plus petite échelle les projets difficiles à exécuter ainsi que la participation à des projets qui sont importants pour d'autres personnes, sont toutes des stratégies réalistes qui nous permettent de faire face à la dure réalité de la vie moderne et de tirer au moins une

certaine cohésion de cette confusion qui est malheureusement notre lot à tous.

RÉFÉRENCES

Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping. San Francisco: Jossey-Bass.

Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. American Psychologist, 37, 747-755.

Collette, D. (1985). Personnal Projects Analysis: An index of individual differences moderating the effects of life stress. Thèse de baccalauréat inédite, Université Carleton, Ottawa, Canada.

Kelly, G.A. (1955). Psychology of personal constructs. New York: Norton.

Kobasa, S.C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. Journal of Personality and Social Psychology, 42(4), 707-717.

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41, 397-404.

Little, B.R. (1972). Psychological man as scientist, humanist and specialist. Journal of Experimental Research in Personality, vol. 6, pp. 95-118.

Little, B.R. (1976). Specialization and the varieties of environmental experience: empirical studies within the personality paradigm. In S. Wapner, S.B. Cohen, and B. Kaplan (Eds.) Experiencing the Environment. New York: Plenum, pp. 81-116.

Little, B.R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. Environment and Behavior, vol. 15, pp. 273-309.

Little, B.R. (1985). Annotated bibliography. Manuscrit inédit, Laboratoire d'écologie sociale, département de psychologie, Université Carleton, Ottawa (Ontario), Canada.

Little, B.R. (in press a). Personality and the environment. In D. Stokols, and E. Altman (eds.), Handbook of Environmental Psychology. New York: Wiley.

Little, B.R. (in press b). Personal projects and fuzzy selves: Aspects of self-identity in adolescence. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), Self and Identity: Individual Change and Development. London: Routhledge and Kegan Paul.

Little, B.R., Lavery, J., Carlsen, N., et Glaven, G. (1982). Personal projects analysis across the life-span. Rapport inédit au SSHRC, mai 1982.

Little, B.R. et Ryan, T.J. (1979). A social ecological model of development. In K. Ishwaran (Ed.), Childhood and Adolescence in Canada. Toronto: McGraw-Hill.

Oke, L. (1985). A Personal Projects Analysis of Depression. Thèse de baccalauréat inédite, Université Carleton, Ottawa, Canada.

Palys, T.S., et Little, B.R. (1983). Perceived life staisfaction and the organization of the personal project systems. Journal of Personality and Social Psychology, vol. 44, pp. 1221-30.

Paulhus, D. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. Journal of Personality and Social Psychology, 44(6), 1253-1265.

Peavy, R.V. (1982). Le counselling pragmatique: exercé auprès de vrais clients, et dans des situations concrètes. Publié dans CONNAT 1. Ottawa, Canada: Emploi et Immigration Canada.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (1, Whole No. 609).

Zimmerman, D. & Little, B.R. (1982). Mathematical and applied aspects of ipsative measurement. Manuscrit inédit, Laboratoire d'écologie sociale, département de psychologie, Université Carleton, Ottawa.

Analyse des projets personnels

Nous voulons connaître les sortes d'activités et d'occupations que les gens ont à différentes étapes de leur vie. Nous appelons ces activités "projets personnels". Nous avons tous à un moment donné un certain nombre de projets personnels qui occupent notre pensée, pour lesquels nous planifions, que nous mettons à exécution, et que parfois (pas toujours) nous menons à terme.

Voici quelques exemples de projets:

Terminer ma dissertation française.
Aider Robert à améliorer son caractère.
Surmonter la crainte de rencontre de nouvelles gens.
Faire davantage de sports de plein-air.
Essayer de finir le livre que Jean m'a prêté.
Faire un voyage à Ottawa.
Tondre le gazon.
Trouver un emploi à temps partiel.
Redécorer ma chambre.
Essayer de voir clair dans mes croyances religieuses.
Maigrir de dix livres.
Confectionner un cadeau d'anniversaire pour mon ami.

Nous voulons également savoir ce que ressentent les gens au sujet de leurs projets personnels, s'ils y prennent plaisir, et ainsi de suite. Pour commencer, nous vous demandons simplement d'écrire au cours des dix prochaines minutes, le plus grand nombre possible de projets personnels dans lesquels vous être engagés actuellement ou auxquels vous songez; il n'est pas nécessaire que ce soient des projets officiels ou importants; indiquez plutôt les sortes d'activités ou d'occupations quotidiennes auxquelles vous vous adonnez actuellement.

Brian R. Little, Ph.D., 1983

Liste de Projets

Écrivez-en autant que vous pouvez en dix minutes.

Transcrivez maintenant les projets sous une forme aussi brève que possible à la PAGE 5. Écrivez-en juste assez long pour pouvoir vous rappeler de quels projets il s'agit. Comme vous voyez, il y a de l'espace pour dix projets. Si votre liste initiale en comporte plus q ue dix, prenez les dix que vous avez le plus de chances de mettre à exécution au cours des deux ou trois prochains mois. Si votre liste en comporte moins que dix, essayez d'en trouver d'autres, ou encore subdivisez en plusieurs projets ceux qui sont déjà inscrits. Il est important que tous inscrivent dix projets.

Dans les colonnes 1 à 17, veuillez donner une cote à chacun de vos projets selon les critères qui suivent, en utilisant un chiffre quelconque de 0 à 10. Les nombres entre 0 et 10 peuvent aussi être utilisés.

1) **Importance:**

À l'heure actuelle, quelle importance a pour vous chacun des projets énumérés? (Inscrivez 10 si le projet est très important et 0 s'il n'est pas important du tout.)

2) **Agrément:**

Prenez-vous plaisir à exécuter ces projets? (Inscrivez 10 si vous y prenez un grand plaisir et 0 si vous n'y trouvez aucun plaisir.)

3) **Difficultés:**

Éprouvez-vous des difficultés à mettre vos projets à exécution? (Inscrivez 10 pour un projet que vous trouvez très difficile à exécuter et 0 pour celui qui ne vous cause aucune difficulté).

4) **Visibilité:**

Dans quelle mesure chacun des projets est-il visible pour les gens qui sont près de vous, c'est-à-dire, sont-ils au courant que vous êtes engagé dans ce projet? (inscrivez 10 pour un projet qui st très visible pour les personnes qui vous entourent et 0 pour un projet que votre entourage ignore complètement).

5) **Maîtrise:**

Dans quelle mesure estimez-vous avoir la maîtrise du projet? (Inscrivez 10 pour un projet sur lequel

vous estimez avoir la maîtrise parfaite et 0 pour un projet qui vous échappe complètement.)

6) **Initiative personnelle:**

Dans quelle mesure estimez-vous que l'initiative du projet vous revient? (Inscrivez 10 si vous estimez que l'initiative du projet vous revient complètement et 0 si vous estimez n'avoir aucunement participé à la mise en oeuvre du projet.)

7) **Stress:**

Dans quelle mesure l'exécution du projet est-elle pour vous cause de stress? (Inscrivez 10 si le projet vous cause beaucoup de stress et 0 si l'exécution du projet vous procure beaucoup de détente.)

8) **Temps consacré:**

Dans quelle mesure estimez-vous que le nombre d'heures consacrées à l'exécution du projet est suffisant? (Inscrivez 10 si vous estimez que le nombre d'heures consacrées à un projet est parfaitement suffisant et 0 si vous estimez que, pour une raison ou pour une autre, le nombre d'heures consacrées à l'exécution du projet n'est pas du tout suffisant.)

9) **Résultat:**

Quelle tournure prendra selon vous le projet et quelle en sera l'issue? (Inscrivez 10 si vous pensez que le projet sera une réussite totale et 0 si vous pensez que le projet sera un échec total.)

10) **Image de soi:**

Dans quelle mesure chaque projet reflète-t-il votre personnalité? (Inscrivez 10 si un projet reflète parfaitement votre personnalité et 0 s'il ne reflète pas du tout votre personnalité).

11) **Opinion des autres:**

Dans quelle mesure le projet est-il considéré comme étant important par les gens de votre entourage? (Inscrivez 10 si un projet est considéré par les

autres comme très important et 0 s'il est considéré comme pas important du tout).

12) **Conformité aux valeurs:**

Dans quelle mesure le projet est-il conforme aux valeurs qui orientent votre vie? (Inscrivez 10 si un projet est totalement conforme à vos valeurs et 0 si le projet est totalement incompatible avec vos valeurs.)

13) **Incidence positive:**

Dans quelle mesure estimez-vous que le projet aide les autres? Ne tenez pas compte des incidences négatives du projet, cette dimension sera abordée au numéro suivant. (Inscrivez 10 pour indiquer qu'un projet accroît considérablement vos chances de participer à d'autres projets et 0 pour indiquer qu'un projet n'a aucun effet positif.)

14) **Incidence négative:**

Dans quelle mesure estimez-vous qu'un projet entrave le déroulement des autres projets? (Inscrivez 10 pour indiquer qu'un projet compromet sérieusement vos chances de participer à d'autres projets et 0 pour indiquer qu'il n'a aucun effet négatif.)

15) **Progrès accompli:**

Dans quelle mesure avez-vous réussi à mener à bien votre projet? (Inscrivez 10 pour indiquer que vous avez très bien réussi et 0 pour indiquer que vous avez échoué.)

16) **Défi:**

Quelles sont les exigences et les défis posés par chacun des projets? (Inscrivez 10 si le projet est très stimulant et 0 s'il n'est pas stimulant du tout.)

17) **Investissement d'énergie:**

Dans quelle mesure devenez-vous complètement pris ou absorbé par un projet? (Inscrivez 10 si vous vous laissez généralement accaparer par une activité et 0 si l'activité vous laisse généralement indifférent).

Dans la colonne 18, veuillez inscrire le nom des autres personnes qui participent à chacun des projets avec vous. Vous pouvez inscrire uniquement les prénoms, mais ajoutez la première lettre du nom de famille pour ne pas confondre avec ceux qui ont le même prénom. Si vous êtes le seul à participer au projet, ne rien écrire dans cet espace.

Dans la colonne 19, veuillez indiquer l'environnement dans lequel vous seriez vraisemblablement ou probablement appelés à exécuter chacun des projets. Il se peut que l'exécution de certains projets ne nécessite pas d'environnement particulier, auquel cas, vous n'inscrivez rien dans l'espace prévu.

Grille de notationd e projets personnels

Liste de projets		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Importance	1										
Agrément	2										
Difficulté	3										
Visibilité	4										
Maîtrise	5										
Initiative personnelle	6										
Stress	7										
Temps consacré	8										
Résultats (chances de réussite)	9										
Image de soi (reflète votre personnalité)	10										
Opinions des autres (important ou non)	11										
Conformité aux valeurs (correspond à vos valeurs)	12										
Incidence positive	13										
Incidence négative	14										
Progrès accompli	15										
Défi	16										
Investissement d'énergie	17										
Avec qui?	18										
Où?											

L'UTILISATION JUDICIEUSE DES RESSOURCES COMMUNAUTAIRES DANS L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

George C. King
Conseiller en enseignement coopératif
Conseil scolaire du comté de Wellington
Vice-président
Association ontarienne d'enseignement coopératif

Introduction

Nous avons trouvé dans une récente publication du Centre for Education Research and Innovation (Centre pour la recherche et l'innovation en éducation) quelques remarques intéressantes sur l'éducation récurrente (ou périodique) au niveau secondaire.

Sur la question de savoir si une meilleure orientation professionnelle répondrait aux besoins des jeunes qui entrent dans la vie active, on lisait ceci:

> "Aucun service d'orientation, quelle que soit son efficacité, ne peut véritablement rivaliser avec les avantages de l'expérience concrète et réelle qu'un stage professionnel d'un type ou d'un autre apporte aux jeunes, en particulier à ceux qui sont indécis quant à leur avenir."

Après avoir analysé des expériences d'alternance études-travail, le Centre a conclu que "elles auraient un effet positif sur la motivation de nombreux élèves et il a en même temps constaté que les jeunes ayant eu une expérience professionnelle avaient une idée plus précise et plus réaliste du marché du travail et de leurs propres possibilités".

Lorsqu'on cherche à faire la transition entre l'école et le travail et qu'on veut aider les élèves à prendre des décisions réalistes et satisfaisantes relativement à leur carrière, une des approches les plus réussies est un processus d'apprentissage expérimental que l'on appelle l'enseignement coopératif.

Bien que l'enseignement coopératif soit florissant aux États-Unis depuis le début de ce siècle et dans les établissements postsecondaires canadiens depuis 1957, ce n'est vraiment qu'au cours des cinq ou sept dernières années que l'on a commencé à se rendre compte qu'il constituait une autre possibilité pédagogique valable à offrir dans les écoles secondaires canadiennes.

L'enseignement coopératif s'est déjà révélé gagnant. Il permet aux élèves de trouver des emplois ou de

poursuivre leurs études et permet aux enseignants de renouer des realtions avec le commerce et l'industrie. Pour les employeurs, il ouvre systématiquement une fenêtre sur le système scolaire. Le processus encourage et exige le dialogue entre les élèves, les éducateurs et les employeurs.

S'il est correctement organisé et intégré dans l'ensemble du programme scolaire, il peut aider nos jeunes à acquérir les techniques qui seront les plus importantes pour faire face à la société de l'information hautement technique de demain.

L'enseignement coopératif peut aider à rendre les écoles secondaires plus efficaces en servant les besoins de nos élèves en matière d'orientation professionnelle. Dans son livre intitulé "A Place Called School" (Un lieu que l'on appelle école"), John Goodlad indique que "les écoles seules ne sont ni assez fortes pour guider les jeunes à travers les turbulentes années de l'adolescence, ni assez complètes pour faire un lien réel entre le monde de l'école et celui du travail, mais qu'en créant des liens avec la collectivité, elles peuvent et doivent jouer un rôle utile dans la définition d'une perspective adulte sur les carrières, sur le choix professionnel et sur les fondements des décisions relatives à la carrière."

L'enseignant coopératif donne au conseiller scolaire d'orientation l'occasion de jouer un rôle de guide pour aider nos jeunes à combler le fossé entre l'école et le travail et à prendre des décisions efficaces quant à leur avenir. Grâce à l'introduction de la notion d'enseignement coopératif, le conseiller peut:

1) devenir un animateur clé au sein d'une équipe scolaire d'orientation professionnelle;

2) devenir un agent de changement lorsqu'il s'agit de définir les programmes d'enseignement;

3) se rendre mieux compte des exigences du commerce et de l'industrie;

4) assurer une liaison plus efficace entre l'école et la collectivité.

L'enseignement coopératif est une autre solution pédagogique très en vogue actuellement dans les écoles secondaires canadiennes et permet à nos jeunes de faire avec succès la transition entre le monde de l'école et celui du travail.

Le nouveau programme fédéral sur la planification de l'emploi a dégagé, dans l'ensemble du pays, des millions de dollars pour les conseils scolaires qui désirent mettre en place un programme d'enseignement coopératif ou développer celui qui existe déjà. Il est de plus en plus prouvé que l'enseignement coopératif est un moyen très efficace d'aider nos jeunes à faire la transition entre l'école et le travail.

Aider nos jeunes à affronter l'avenir grâce à l'enseignement coopératif

Un vieux proverbe chinois dit: "Si vous dites une chose à un homme, il va l'oublier. Si vous la lui montrez, il pourra peut-être s'en souvenir. Mais si vous le faites participer, il comprendra". De bien des façons ce proverbe insiste sur le modèle d'apprentissage expérimental qui peut aider nos jeunes à faire la transition entre l'école et le travail.

L'ironie du sort veut que les jeunes d'aujourd'hui, soient les mieux éduqués de l'histoire de notre humanité, mais qu'ils ne puissent - dans une proportion inadmissible - mettre en pratique leur formation ni trouver le travail dont ils ont besoin pour devenir des membres actifs de la société.

Si nous voulons éviter de perdre ces talents potentiels et révélés, tous les secteurs de notre société devront alors commencer à collaborer pour assurer aux jeunes la possibilité de faire la transition capitale entre l'école et le travail. Les partenaires clés - le gouvernement, le commerce, les éducateurs et les groupements de travailleurs - ont besoin de participer à des mécanismes créatifs qui serviront aux jeunes de pont entre l'école et le travail et qui leur permettront de prendre, pour leur avenir, des décisions efficaces.

La meilleure façon de connaître le travail est de travailler, mais un grand nombre de jeunes quittent l'école secondaire pour entrer sur le marché du travail avec peu ou pas d'expérience. De plus, des milliers de jeunes ont à choisir entre des centaines de possibilités de carrière avec peu ou pas de renseignements pratiques ou basés sur des faits, ce qui leur permettait de prendre des décisions en toute connaissance de cause.

Le processus d'apprentissage expérimental appelé enseignement coopératif est une des méthodes les plus réussies pour traiter ce problème. Il s'agit d'une association tridimensionnelle entre l'élève, l'école et l'employeur, qui vise à intégrer la théorie apprise en classe à l'apprentissage pratique sur le lieu de travail. Cet enseignement suppose que le système scolaire s'engage

à reconnaître que, si l'un de nos buts principaux est de préparer les jeunes à leur futur rôle professionnel, nous ne pouvons alors pas travailler en étant coupés du monde réel. Préparer les jeunes à l'Âge de l'information et de la haute technologie suppose une association dynamique qui exigera que les éducateurs acceptent de maîtriser et suscitent des occasions d'apprentissage expérimental en dehors du milieu traditionnel de la classe. Charles Shultz, le créateur des bandes dessinées Peanuts, fait dire à son personnage favori Charlie Brown: "Tu sais, je crois que je suis dérouté depuis que je suis né. Le problème est que nous sommes jetés dans la vie beaucoup trop rapidement, sans y être préparés", ce à quoi, bien sûr, la célèbre psychiatre Lucy répond: "Mais, que veux-tu, Charlie Brown, une possibilité de t'échauffer d'abord?" Sous sa forme la plus simple, voilà ce qu'est vraiment l'enseignement coopératif: une possibilité de s'échauffer et d'explorer le monde du travail dans un milieu pratique et réel de la collectivité, sous la direction d'un superviseur, spécialiste du domaine.

Bien que cette notion ait été adoptée aux États-Unis depuis près de 80 ans, ce n'est que maintenant qu'elle est reconnue pour son potentiel expérimental et scolaire dans les écoles secondaires de l'Ontario. Au cours de l'année scolaire 1985-1986, plus de 25 000 élèves participeront à une expérience d'enseignement coopératif.

Cet enseignement offre un programme combiné de cours à l'école et d'expérience professionnelle "réelle". Des crédits sont accordés aux élèves pour leurs résultats professionnels que vérifient des enseignants connaissant le domaine en question; ces enseignants sont en relation avec les chefs de service et apportent leur aide pour la réalisation de travaux et de projets relatifs à cette expérience.

L'enseignement coopératif s'est déjà révélé gagnant. Il permet aux élèves de trouver des emplois ou de poursuivre leurs études et permet aux enseignants de renouer des relations avec le commerce et l'industrie. Pour les employeurs, il ouvre systématiquement une fenêtre sur le système scolaire. Le processus encourage et exige le dialogue entre les élèves, les éducateurs et les employeurs.

L'enseignement coopératif donne aux élèves la possibilité de voir les liens entre l'enseignement classique et leurs futurs besoins techniques. L'expérience professionnelle leur permet de prévoir leur avenir en découvrant les exigences techniques qu'il implique et d'orienter leurs études en conséquence. Ils ont de même la chance d'acquérir une expérience pratique,

en appliquant les techniques apprises à l'école. Il est bien certain que l'enseignement coopératif permet aux élèves de mieux estimer ce qu'ils étudient et d'améliorer de beaucoup leurs possibilités d'emploi une fois diplômés.

L'école et le système éducatif sont certes en grande partie responsables d'aider les élèves à s'orienter professionnellement, mais la préparation pour entrer dans le monde du travail devrait être partagée par la collectivité. À cet égard, l'orientation professionnelle devrait être intégrée aux programmes scolaires de tous les élèves, ce qui leur permettrait de quitter l'école avec le bagage nécessaire pour commencer à gagner leur vie et celle de leur famille.

L'orientation professionnelle devrait également donner à chaque élève la possibilité de tester différentes carrières sur une période assez longue et dans un milieu réaliste mais encadré de la collectivité.

En tant que partie du processus d'orientation professionnelle, l'enseignement coopératif devrait être intégré à l'ensemble des programmes scolaires. Il peut donner à chaque élève de dernière année la possibilité de participer à des stages pré-professionnels ou d'apprendre comme en laboratoire pendant une période assez longue. (La majorité des cours coopératifs sont offerts pendant au moins un semestre complet ou une année entière.)

Dans l'enseignement coopératif, les stages sont organisés par des enseignants qui connaissent le domaine. Pour que le programme coopératif soit réussi, la sélection des élèves pour ces stages est importante. Les critères de sélection comprennent la rédaction d'une description de ce que sera la formation, l'assurance d'un bon encadrement et la possibilité d'augmenter les responsabilités professionnelles confiées à l'élève à mesure qu'il progresse. Les stages ne sont limités que par le nombre de postes ouverts dans la collectivité et par la créativité de l'enseignant concerné. Voici quelques exemples:

Français:

aide dans des écoles d'immersion ou dans des bureaux de traduction d'organismes gouvernementaux.

Sciences:

stages chez des dentistes, des pharmaciens, dans des laboratoires d'hôpitaux, chez des vétérinaires ou dans des centres de la faune.

Anglais:

stages dans des stations radiophoniques, des chaînes de télévision par câble, des bureaux de journaux ou des services de relations publiques.

Mathématiques:

stages dans des bureaux d'informatique.

Géographie:

stages avec des urbanistes, dans des services de cartographie, avec des météorologistes ou des géomètres.

Art:

stages dans des imprimeries, des services de publicité, des musées ou des services de presse (pour les légendes des photos).

Soins aux enfants (études familiales):

stages dans des écoles élémentaires, des maternelles, des centres d'adaptation pour les personnes handicapées.

Études familiales:

stages dans des bureaux d'articles de mode, dans l'alimentation et la diététique, l'ameublement et la décoration intérieure.

Commerce:

services de marketing, secrétariat, comptabilité, informatique.

Éducation physique:

centres de conditionnement physique, travail avec des professeurs d'éducation physique, des entraîneurs sportifs, des maîtres-nageurs, des gestionnaires de Parcs et loisirs.

Services communautaires (orientation et monde du travail):

armée et police, services sociaux, accueil et tourisme, services funéraires, prévention contre l'incendie.

Technique:

automobile, machines, construction, tôle, soudure, électronique, dessin industriel.

L'enseignement coopératif peut être des plus efficaces lorsque le stage est une simulation aussi proche que possible du "monde réel". Pour cet enseignement, on sélectionne les élèves en fonction de leur application, des résultats de l'entrevue et des références données par l'enseignant.

La préparation pour le travail peut se faire par une expérience structurée qui permet aux élèves d'acquérir des techniques de communication, de voir qu'elles sont les techniques nécessaires pour jauger l'employeur et celles préparatoires à l'emploi. Lorsque cette préparation est suivie de deux ou de trois entrevues sur le lieu de travail, les élèves commencent à comprendre vraiment ce que c'est que de chercher un emploi.

Au cours de cette expérience, on demande habituellement aux élèves de soumettre des journaux, des revues ou des rapports hebdomadaires et, dans la plupart des cas, ils font des projets d'études généraux et autonomes. L'évaluation est une collaboration entre l'enseignant et le directeur sur le lieu de travail.

L'enseignement coopératif est plus qu'une bonne entreprise de relations publiques. Ce type de programme permet non seulement à ceux qui acceuillent les élèves de voir le résultat du système éducatif mais aussi à ceux que les élèves rencontrent au cours de leur travail de participer activement au processus pédagogique.

Si nous voulons encourager une attitude plus positive à l'égard du système éducatif, de nombreuses personnes croient qu'il sera nécessaire de refondre et de restructurer radicalement les relations entre la collectivité et l'école. L'enseignement coopératif est une approche unique vers la restructuration de ces relations.

L'enseignement coopératif a déjà prouvé de façon tangible que les élèves apprennent mieux lorsqu'on leur donne des occasions de voir eux-mêmes les choses de façon positive, lorsqu'ils voient qu'une relation existe entre ce qu'on leur enseigne en classe et ce qu'on exige d'eux

au travail lorsqu'ils ont la possibilité de prendre des responsabilités et des décisions.

L'évaluation des conséquences de l'enseignement coopératif a montré que presque tous les élèves qui en ont fait l'expérience acquièrent un sens nouveau et souvent surprenant de ce que cela signifie d'être un adulte, phénomène qui se produit rarement - si tant est qu'il se produise - en classe. En commençant un programme d'enseignement coopératif, les élèves anticipent la vie adulte, parfois avidement, parfois craintivement, mais presque toujours sans savoir ce qu'elle représente. En fin de programme, ils envisagent leur avenir de façon beaucoup plus positive; ils sont en général plus confiants, plus sensibles aux exigences de la vie adulte, plus informés sur leurs options d'études et sur leur carrière et, ce qui est peut-être le plus important, ils se sentent beaucoup mieux prêts à relever le défi des responsabilités d'adulte.

La réponse des superviseurs de la collectivité vis-à-vis des jeunes, avec qui ils partagent leurs connaissances et leur expérience, a été extrêmement positive. L'intérêt authentique qu'ils manifestent, leur collaboration et leur soutien permanent sont une preuve convaincante que l'école et la collectivité peuvent travailler ensemble pour offrir à nos jeunes une meilleure orientation professionnelle.

Tandis que, par le passé, l'enseignement pouvait se satisfaire de donner aux jeunes les techniques de base pour traiter avec des "choses", on nous dit que l'avenir nécessitera des citoyens responsables capables d'interactions sociales et pouvant résoudre efficacement des problèmes sur le champ.

Alvin Toffler, auteur du Choc du futur et de La troisième vague nous dit que ce qui sera important dans l'avenir n'est pas tant ce qu'une personne connaîtra que sa possibilité d'improvisation en face d'éléments qu'elle ignore. L'enseignement coopératif intégré à un programme scolaire dans le cadre de l'orientation professionnelle est certainement un moyen efficace d'acquérir les techniques nécessaires pour savoir résoudre les problèmes.

La sociologue américain James S. Coleman écrit dans son livre Youth Transition to Adulthood (Transition de la jeunesse à l'âge adulte) que la ségrégation des jeunes par l'âge dans les écoles les prive d'un élément important du processus de socialisation, à savoir l'apprentissage par l'association directe avec les adultes non seulement des techniques et des informations mais aussi des valeurs, de la responsabilité et d'un sens de l'appartenance au monde adulte. L'apprentissage

parallèle est un des avantages du mélange des âges entre les jeunes et les adultes. Dans le travail avec les adultes, les jeunes assimilent, outre des compétences professionnelles, des idées et des informations plus larges sur la culture. Dans des établissements pour adultes, ils apprennent par l'observation et la conversation tout autant que par la participation au travail.

Dans son livre The World of the Contemporary Counsellor (Le monde du conseiller contemporain), Gilbert Wrenn indique qu'une partie de la fonction du conseiller est d'aider l'école à garder un lien avec le monde contemporain et de susciter la transformation de l'école pour qu'elle s'adapte au monde dans lequel nous vivons.

Ceux qui sont le plus directement chargés de l'orientation professionnelle dans les écoles devraient travailler étroitement avec ceux qui sont au premier plan en matière de communication lorsque les élèves entrent dans la vie active. Ceux qui sont le plus directement chargés du développement total de l'élève dans le milieu éducatif devraient travailler étroitement avec ceux qui sont directement concernés par le développement des individus dans le travail.

L'enseignement coopératif donne aux enseignants et aux conseillers scolaires une occasion de jouer un rôle de direction en aidant nos jeunes à combler le fossé entre l'école et le monde du travail. En utilisant judicieusement les possibilités de la collectivité par un enseignement coopératif, nous pouvons offrir aux jeunes de nombreux moyens d'apprendre dans le monde public, pour mettre la théorie en pratique, de s'associer avec les adultes à différents stades, de prendre des responsabilités et d'en assumer ensemble les conséquences, de mieux comprendre les adultes et les autres groupes ethniques, de participer à la résolution de problèmes plutôt que se limiter à envisager des solutions possibles et de comprendre en profondeur les possibilités et les limites des établissements de la société et des personnes qu'ils servent.

Une récente édition spéciale du Bulletin de l'Association nationale des directeurs d'écoles secondaires, intitulé High Tech Schools - The Principals' Perspective (Les écoles de la nouvelle ère technique: la perspective des directeurs), abordait la question de la préparation des élèves à l'âge de l'information. Un des sujets traités était la persistance des écoles à enseigner aux élèves des techniques pour des emplois qui disparaissent rapidement et montrait qu'il y a de nombreuses preuves indiquant qu'une des tâches fondamentales de l'enseignement était de tenir compte des

réalités du monde du travail. Un autre article mettait en évidence le fait que "indubitablement une des fonctions essentielles de l'enseignement était de préparer les personnes au monde du travail. Et puisque la nature du travail a changé et change encore actuellement, il est nécessaire d'avoir, pour les emplois qui existent, des connaissances, des compétences et des capacités différentes". L'auteur de l'article poursuivait en disant que "la responsabilité de transmettre ce nouvel apprentissage est celle des écoles - des écoles dont l'organisation est, dans la plupart des cas, encore fondée sur la pensée erronée que les techniques enseignées à nos pères seront bien adaptées aux futures carrières des enfants d'aujourd'hui".

L'enseignement coopératif constitue une réponse pour rendre les écoles secondaires plus efficaces en satisfaisant aux besoins d'orientation professionnelle de nos élèves. Ce n'est sans doute pas la seule réponse aux nombreux problèmes auxquels nos jeunes sont confrontés, mais c'est certainement un élément qui les rapproche du monde dans lequel ils vivent et qui peut leur permettre de prendre des décisions réalistes et satisfaisantes en ce qui concerne leur carrière.

Un autre article de ce numéro indiquait que "les élèves de l'Âge de l'information ont non seulement besoin de savoir comment mieux vivre dans un monde technologique, mais doivent aussi être prêts à travailler de façon plus indépendante, à résoudre des problèmes plus complexes et à continuer de développer toute leur vie leurs compétences et leurs possibilités intellectuelles".

Les enseignants et les écoles seuls ne peuvent préparer convenablement les élèves à vivre dans une société technologique mais l'enseignement coopératif est un des moyens par lesquels les enseignants peuvent utiliser au maximum les ressources de la collectivité en matière d'orientation professionnelle. En ayant recours efficacement à cet enseignement, les élèves, les enseignants et les employeurs pourront, ensemble, former le type d'associés qui seront utiles à tous les secteurs de la société et, ce qui est le plus important, préparer nos jeunes à relever le défi de l'avenir, avec réalisme et efficacité.

UN MODÈLE D'ORIENTATION DANS LE CAS D'UNE COMPRESSION DE PERSONNEL

Denis Cooney, M. Ed.
Michael Hargest
Tovind Consulting Inc.
Ottawa

Introduction

Le 12 décembre 1984, la Canadian Broadcasting Corporation a informé 1 011 de ses employés qu'ils allaient être licenciés. Ce jour-là, ces employés ont commencé leur préavis de licenciement, ce qui signifie qu'ils sont restés à leur poste respectif jusqu'au 31 mars 1985, date à laquelle la Société avait prévu de mettre fin à leur emploi.

L'équipe d'orientation qui est venue en aide aux 112 employés travaillant au Centre de production de la région d'Ottawa, s'est servie des documents d'orientation fournis par la Direction des services de soutien d'Emploi et Immigration Canada. L'aide que les conseillers ont apportée pour l'orientation professionnelle et la recherche d'emploi ne devait pas au départ faire l'objet d'une étude, même modifiée. Nous jugeons donc utile d'expliquer la méthode utilisée pour rassembler les données. Nous avons obtenu nos informations à partir de cassettes vidéo, d'audiocassettes, grands tableaux indiquant le chemin suivi par les 112 employés et leurs objectifs, des notes sur des cas individuels, des notes de service, de la correspondance, des comptes rendus de réunions, des notes personnelles prises avant ou pendant un incident particulièrement important et dans les dossiers tenus à jour par le service du personnel. Notre méthode consistait à préciser les problèmes clés par des discussions et à examiner ensuite nos sources dans le but d'y trouver une information pertinente et vérifiable. Bien que cette méthode ne soit pas valable d'un point de vue statistique, elle permet une abondance d'observations préliminaires qui, nous l'espérons, incitera d'autres à mener des recherches plus rigoureuses dans des situations semblables.

Après environ un mois et demi de cette expérience, nous nous sommes rendus compte que le modèle sur lequel étaient fondés les services d'orientation ne nous permettait pas de comprendre ou d'interpréter les différentes situations auxquelles nous étions confrontés. En bref, certaines observations des docteurs Borgen et

Amundson dans leur ouvrage The Experience of Unemployment (L'expérience du chômage (Nelson Canada 1984, p. 6)), correspondaient aux nôtres, tandis que des aspects de leur théorie ne correspondaient pas à notre perception de la situation. En discutant avec le docteur Amundson et Lisa Avedon, il nous a été possible de mettre au point un cadre de références unique qui nous a permis de comprendre, de prévoir et d'organiser la période précédant le licenciement durant laquelle nous avons aidé les employés à trouver du travail.[1] Ce cadre de références ne contredit en aucune façon le travail d'Amundson et de Borgen car nous traitions en fait la période précédant le licenciement alors qu'ils avaient analysé des périodes de chômage réel.

Nous allons maintenant décrire les quatre éléments de cette expérience. Nous présentons brièvement l'ensemble des personnes ayant reçu leur préavis de licenciement, les effets psychologiques de ce préavis de licenciement, les services d'orientation qui leur ont été offerts et les problèmes clés que les conseillers ont tentés de résoudre au cours de séances d'orientation.

Les sujets

Le groupe d'employés en pré-licenciement comprenait donc 112 personnes dont la majorité appartenait à un des groupements de négociation dont ne faisaient pas partie les directeurs et certains membres du personnel confidentiel. Pour simplifier la description des sujets nous avons décidé de les présenter suivant l'âge, le salaire, la durée de service et le poste. Le tableau 1 présente l'éventail et la médiane arithmétique (M) de ces facteurs.

À de rares exceptions près, deux groupes principaux de sujets ont utilisé les services d'orientation: ceux qui avaient droit à une retraite anticipée et ceux qui étaient trop jeunes pour supplanter[2] et accéder à un

---

[1] Nous avons appelé "période de pré-licenciement" la période entre le préavis de licenciement (décembre 1984) et la date effective de ce licenciement (mars 1985).

[2] Supplantation: Déplacement d'un employé par un autre pourvu que l'employé qui déplace ait, pour occuper l'emploi de l'employé plus jeune, une ancienneté plus grande dans la société et dans le groupement de négociation, et de meilleures compétences.

TABLEAU 1

Employés touchés classés selon l'âge, le salaire et la durée de service

Poste	N° de sujets	Âge réel	Échelle réelle des salaires	Durée réelle de service
Directeurs	24	29 - 62 M = 55 ans	30K - 64K M = 39K	6 - 40 ans M = 28 ans
Techniciens	23	20 - 65 M = 28 ans	21K - 36K M = 27K	3 - 31 ans M = 5 ans
Personnel de bureau et professionnels	26	25 - 59 M = 33 ans	18K - 31K M = 23K	5 - 25 ans M = 7 ans
Personnel de production	39	23 - 62 M = 32 ans	22K - 45K M = 29K	0,5 - 29 ans M = 8 ans

autre poste syndiqué. La plupart des employés qui ont bénéficié des services d'orientation avaient moins de 35 ans ou plus de 50 ans.

Bien qu'un très petit nombre d'entre eux seulement occupait des postes extrêmement techniques, la plupart avait des postes très spécialisés et particuliers à leur industrie.

Le rythme de travail de cette industrie différait considérablement au niveau qualitatif de celui des autres milieux de travail. Des comptables aux maquilleurs, les employés travaillaient dans un milieu conçu de façon à prévoir et à répondre instantanément à un changement de situation. Ainsi, pendant les Jeux olympiques de 1984 et la visite du Pape qui a suivie, on a dû réorganiser et reconstruire de façon temporaire des systèmes entiers d'exploitation, ainsi que des services administratifs complets pour faire face à la demande d'émissions canadiennes et étrangères suplémentaires.

À tous les niveaux, les employés acceptaient le fait que leur travail dans les médias soit constamment exposé à un public exigeant. Ils avaient tendance à se juger eux-mêmes sévèrement sur ce point. C'est comme s'ils voulaient donner l'impression de vouloir effacer les imperfections de leur produit avant de le présenter aux autres.

Les employés de la radio-télédiffusion travaillent dans un milieu où la parole a une grande importance et sont par conséquent eux-mêmes très portés à ce genre de communication et à discuter sans cesse de détails, importants mais petits. Pour ceux qui désiraient étudier cette question de manière plus approfondie, on a remarqué que sur une période de trois ans, tous les employés qui passaient le S.C.I.I. manifestaient au niveau professionnel des intérêts semblables à ceux des orthophonistes.

On peut conclure cette description en ajoutant que les employés de la CBC sont très souples et s'adaptent facilement aux changements au sein de leur industrie. Malheureusement, ces qualités ont rendu difficile leur adaptation aux horaires normaux et aux travaux de routine communs aux autres industries. Parmi les sujets que nous avons observés, un grand nombre étaient compétents et motivés dans leur travail mais manifestaient un manque d'aptitude au niveau de la technologie que l'on associe le plus souvent au rythme de travail rapide des autres industries.

Réaction des employés au préavis de licenciement

L'orientation était fondée sur l'hypothèse selon laquelle les sujets ayant reçu leur préavis de licenciement allaient passer par des émotions successives semblables à celles éprouvées lors de la perte d'un être cher. Nous étions prêts à faciliter un deuil qui se manifeste par une souffrance, une colère et une frustration de courte durée, suivies d'un renouveau. Mais cela n'a pas été le cas. En réalité les employés en sont restés pendant longtemps au stade de la souffrance, de la colère et de l'amertume. Les bouleversements affectifs qu'on ressentis ces employés ne semblaient pas varier suivant la méthode utilisée pour les licencier, leur type de travail ou la durée de leur service. La majorité d'entre eux ont manifesté des émotions semblables, quelle que soit la façon dont on les avait averti.

Après mûres réflexions et après avoir consulté d'autres professionnels, nous pensons que les réactions affectives observées chez les employés ayant reçu leur préavis de licenciement ressemblent tout à fait à ce que ressent un couple sur le point de se séparer ou de divorcer. Pour comprendre cette situation il nous suffit de comparer la période de pré-licenciement à cette phase difficile durant laquelle le couple marié vit ensemble tout en se préparant financièrement à vivre séparément. Cette phase vient immédiatement après qu'un des conjoints annonce son intention de demander un divorce (le préavis de licenciement).

Dans son livre The process of divorce (Le mécanisme du divorce), le docteur Kenneth Kressel définit la période de deuil du divorce psychologique par ces trois stades:

"1) Des sentiments de culpabilité et de reproche envers soi-même à l'idée d'être responsable de la rupture; un sens aigu de l'échec et une diminution du respect de soi; un sentiment de solitude et de dépression typique à ce stade. De nombreux sujets ont remarqué que la perte d'un conjoint par le divorce est, d'une certaine façon, plus difficile que la perte due à un décès puisque dans un divorce le conjoint est vivant et que l'on peut donc être tenté de renouer les liens.

2) Colère à l'égard du conjoint. Cela indique un retour à l'équilibre psychologique et une remontée du respect de soi.

3) Une acceptation des côtés positifs et négatifs du mariage. Une tristesse réaliste."

Le docteur Kressel explique ensuite que "pour le conseiller non psychologue une des conséquences fondamentales du divorce psychique est que ce que l'on attend ordinairement d'un client ne va probablement pas se produire. Il serait plus réaliste à s'attendre à ce que les clients en train de divorcer soient lents à agir, incapables de comprendre ou de retenir l'information et inconstants dans leurs décisions".

Il est intéressant de remarquer que les employés ont décrit leur dernier jour de travail dans les termes utilisés pour décrire ce moment où l'on signe les papiers de divorce dans le bureau de l'avocat. C'est à cet instant qu'un individu réalise enfin que lui et son conjoint vont continuer à vivre pleinement, mais qu'ils ne seront plus ensemble. Au cours de leur dernier jour de travail avec la société, les employés ont exprimé leur tristesse devant la perte d'une relation au lieu de déplorer la perte d'un travail.

Un modèle de transition affective

Motivation par manque

Si l'on veut comprendre ce modèle des effets psychologiques du licenciement, examinons l'exemple de motivation par manque d'Abraham Maslow. La motivation par manque est le désir de remplacer quelque chose de précis qui manque au niveau des besoins fondamentaux. Pour Maslow, les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance et de respect de soi sont des besoins fondamentaux. Maslow semblait penser que les adultes sains d'esprit s'efforcent de satisfaire ces besoins fondamentaux lorsqu'ils ressentent un manque à ce niveau. Selon lui, un manque particulier entraîne une tension chez l'individu que celui-ci tentera d'apaiser en s'efforçant d'atteindre un but dans le milieu qui satisfera ce besoin.

Transfert des besoins

Dans leur thèse, The Experience of Unemployment (L'expérience du chômage) les docteurs W. Borgen et N. Amundson appellent "transfert" les changements se produisant au niveau de la capacité qu'a un individu de satisfaire ses besoins.

"Il semble que les individus tombent dans la hiérarchie un peu comme on tombe au bas d'un escalier, et qu'ils cherchent à satisfaire leurs besoins à un niveau inférieur."

Phase I - Effets immédiats du préavis de licenciement

Les employés déplorent la perte du respect de soi

Après avoir attendu anxieusement le préavis de licenciement, les employés ressentent tout d'abord un soulagement immédiat, bien vite suivi d'un sentiment de peine profonde à l'idée d'être rejetés. La plupart s'isolent dans leur peine, tout seul ou en petits groupes intimes avec des collègues amis. Très peu cherchent à avoir de l'aide au niveau de l'orientation. Ces employés ont été essentiellement attaqués publiquement et personnellement dans leur respect de soi et ils commencent, à ce stade, à déplorer la perte de ce respect de soi.

Cela signifie qu'ils doivent renoncer à leurs plans, à leurs rêves d'avenir, qu'ils commencent à ne plus se sentir maîtres des événements et qu'ils s'attendent à perdre l'estime de leurs collègues.

L'abandon des plans d'avenir s'exprime le plus souvent par une confusion vis-à-vis des circonstances et un refus de la situation. Nous avons souvent observé les employés refusant de prendre la "lettre" ou repoussant la "lettre". Ils ne pouvaient assimiler l'information contenue dans cette lettre le jour de leur préavis.

Le sentiment de n'être plus maître des événements se manifeste par de l'amertume, de la colère et des sentiments de frustration, associé au fait qu'ils ne peuvent pas rejeter ces sentiments sur une cible précise. Les employés avaient tendance à se considérer comme victimes.

La sensation croissante de la présence des autres autour d'eux, provoquait le plus souvent un malaise dû à leur sentiment d'avoir perdu leur réputation. Ces employés ont déclaré qu'ils étaient dégoûté de la manière dont on les avait traités, et un grand nombre s'est mis à éviter le contact avec autrui, à fuir leurs collègues et à compter sur eux-mêmes et non sur les autres. En tant que groupe, ils se sentaient trahis par leur employeur et ne lui faisaient plus confiance. Lorsqu'ils ont réalisé que les côtés pratiques de l'existence présentaient des difficultés qui les obligeaient à aller chercher de l'aide, ils n'ont plus ressenti cette perte du respect de soi. La nécessité d'obtenir une information financière détaillée représentait la difficulté majeure dans cette

période d'adaptation au licenciement. Étant donné que le licenciement offre une sécurité financière temporaire, la majorité des employés désiraient obtenir l'information qui leur permettrait de faire une planification financière à long terme. Dans la majorité des cas, ils ne commençaient à rechercher de l'aide au niveau de l'orientation professionnelle qu'après une consultation concernant leurs finances. L'expérience a montré que la majorité des employés avait cessé de ressentir une perte du respect de soi lorsqu'ils ont commencé à faire face aux difficultés pratiques de l'existence, la première étant celle de la sécurité financière.

Malheureusement, la période nécessaire au deuil du respect de soi ne semble pas être abrégée dans les cas où l'employé fait face à ces difficultés financières immédiatement après avoir reçu son préavis de licenciement. Un deuil de ce type semble permettre à l'individu de s'adapter d'une manière saine au licenciement.

Phase II - Effets à court terme du travail en période de pré-licenciement

Cette expérience nous a montré que les êtres humains ne se laissent pas facilement abattre et qu'ils ont une capacité exceptionnelle pour s'adapter à des circonstances inhabituelles. La première réaction des employés, après s'être remis du choc initial, a été d'établir un cadre de références dans le but de prendre des mesures. Ils ont tout d'abord demandé une information financière précise, tels que les détails concernant leur indemnité courante et le montant exact des sommes qu'ils allaient recevoir le dernier jour de leur travail. Dès qu'ils ont compris les conditions de leur sécurité financière temporaire, ils se sont intéressés aux activités concernant la recherche d'emploi que leur offrait l'équipe d'orientation qui a cependant été obligée de les persuader d'utiliser les services d'orientation offerts. Moins de 10 pour cent d'entre eux le faisait de leur propre initiative, et les séminaires de recherche d'emploi présentés avant les séminaires de planification financière ont attiré très peu de monde. Des séminaires semblables présentés après les séminaires de planification financière ont attiré plus de personnes. Les séminaires qui ont été le mieux suivis concernaient les finances et donnaient des conseils pour démarrer sa propre affaire.

Les employés avaient tendance à se mettre en groupes que nous avons appelés des tribus, chacune offrant à ses membres le soutien social nécessaire. Ces tribus ne

semblaient pas faire de distinction entre les employés en pré-licenciement et les autres; elles étaient homogènes, en ce qui concernait l'âge, le sexe et le lieu de travail et elles étaient le résultat d'un regroupement naturel de collègues de travail. Les membres des tribus avaient tendance à s'aider mutuellement à chercher du travail, mais il y avait très peu d'interactions entre les tribus en tant que réseau d'informations professionnelles. Chacune tendait à avoir des chefs et des "cerveaux". Une fois que les conseillers étaient acceptés par les chefs, ils étaient en mesure d'aider les membres de la tribu. À partir du moment où ce conseiller était accepté, il avait l'appui inconditionnel de la tribu. L'orientation est finalement devenue un travail de collaboration dans lequel les tribus offraient de l'aide et des suggestions à l'équipe d'orientation. Les conseillers encourageaient les suggestions et, en conséquence, un bon nombre des services offerts par la suite, n'avaient pas été prévus au départ. Ces tribus ont eu une influence énorme sur la manière dont s'organisaient les différents services et, en même temps, encourageaient les membres des tribus à préparer des plans au niveau professionnel et à rechercher un emploi. Les employés se sont encouragés mutuellement à prendre des initiatives grâce à leurs propres efforts et les conseillers devaient surtout se montrer disponibles tout en acceptant le développement normal des employés.

Durant cette période, les meilleurs alliés des conseillers ont été les difficultés pratiques de l'existence auxquelles les employés devaient faire face, car, après avoir trouvé des solutions à ces difficultés, ils ont devenus plus réceptifs à l'idée de demander conseil lorsqu'il s'agissait de leurs difficultés professionnelles. Ils ont peu à peu maîtrisé leur sentiment de méfiance et de trahison et ont commencé, à leur façon, à accepter et à faire confiance à un conseiller.

Phase III - Les employés déplorent la fin d'une relation

Lorsque les employés progressent dans leur recherche d'emploi, ou lorsque la date de licenciement approche, une deuxième période de deuil commence. Ce sentiment de deuil est très ambivalent et les émotions y sont plus intenses que pendant la première période de deuil. Le deuil devant la fin d'une relation est une adaptation positive à la séparation. Durant la période de pré-licenciement, les employés se sont regroupés en tribus identifiables et l'on ne faisait guère de

distinction entre les employés en pré-licenciement et les autres au sein de chaque tribu. Le soutien affectif de ces tribus, associé au service d'orientation en cours, a aidé les employés concernés à reprendre goût à trouver un autre emploi. Puisque ces nouvelles tribus satisfaisaient en grande partie les besoins sociaux des employés, ceux-ci se sont sentis dans une certaine mesure maître de leur avenir, ont commencé à prendre des décisions et à les mettre en application.

À mesure qu'ils retrouvaient leur sens d'appartenance et de respect de soi, les employés tendaient à exprimer plus facilement leur sentiment de déception, de dégoût, de colère et d'amertume. Ces émotions intenses étaient invariablement bien exprimées, mais dans l'ordre inverse où elles avaient été exprimées au cours des mois précédents. De plus, les employés étaient capables de préciser les bons et les mauvais côtés de leur emploi antérieur d'une manière franche et objective. En réalité, ils acceptaient avec difficulté ce désir nouveau de commencer autre chose, et cela était vrai même pour ceux qui n'avaient pas encore trouvé d'emploi. Le fait d'avoir ressenti ces sentiments de deuil dans l'ordre inverse semblait préparer les employés à la séparation et la majorité a éprouvé une tristesse saine à l'idée de perdre le contact quotidien avec leurs amis proches. Lors d'une entrevue plusieurs mois plus tard, ces mêmes employés se sont montrés optimistes face à l'avenir, mais leurs sentiments étaient ambivalents et négatifs en ce qui concerne l'état de pré-licenciement.

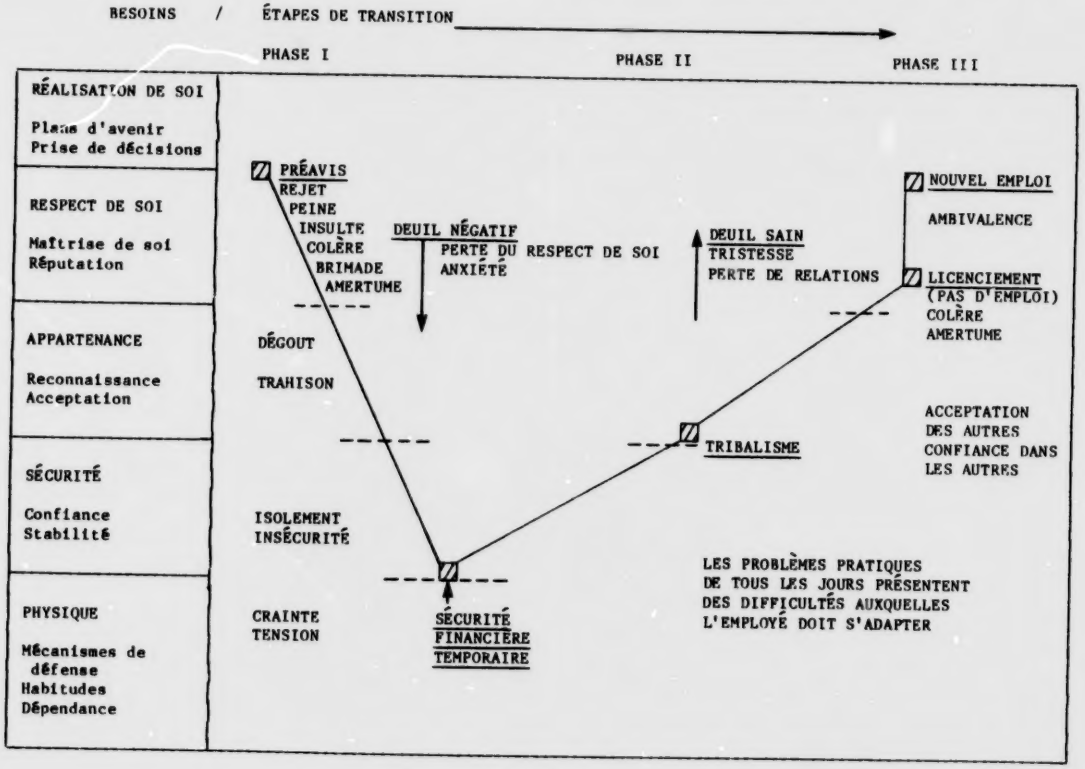
Les services d'orientation

L'objectif des services d'orientation a été d'offrir à tous les employés en période de pré-licenciement, pendant une période de quatre mois et demi, des conseils, de l'aide pour la recherche d'un emploi et un appui compte tenu de leur situation.

Ces services ont été offerts, sans renonciation aux droits énoncés dans les conventions collectives, à tous les employés concernés et à quelques autres qui en avaient fait la demande. Ils ne tenaient compte ni de l'âge, ni du sexe, ni de la durée du service, ni du poste occupé dans la société.

Ils étaient adaptés de manière à répondre aux besoins de la société et à ceux des employés, et ils étaient prévus pour l'orientation individuelle, collective ou pour des séminaires.

Tous les séminaires étaient enregistrés pour le magnétoscope ou le magnétophone, de façon que les employés puissent les revoir lorsque cela leur convenait.


BESOINS / ÉTAPES DE TRANSITION
PHASE I
PHASE II
PHASE III
RÉALISATION DE SOI
Plans d'avenir
Prise de décisions
RESPECT DE SOI
Maîtrise de soi
Réputation
APPARTENANCE
Reconnaissance
Acceptation
SÉCURITÉ
Confiance
Stabilité
PHYSIQUE
Mécanismes de défense
Habitudes
Dépendance
PRÉAVIS
REJET
PEINE
INSULTE
COLÈRE
BRIMADE
AMERTUME
DEUIL NÉGATIF
PERTE DU RESPECT DE SOI
ANXIÉTÉ
DÉGOUT
TRAHISON
ISOLEMENT
INSÉCURITÉ
CRAINTE
TENSION
SÉCURITÉ FINANCIÈRE TEMPORAIRE
TRIBALISME
DEUIL SAIN
TRISTESSE
PERTE DE RELATIONS
NOUVEL EMPLOI
AMBIVALENCE
LICENCIEMENT
(PAS D'EMPLOI)
COLÈRE
AMERTUME
ACCEPTATION DES AUTRES
CONFIANCE DANS LES AUTRES
LES PROBLÈMES PRATIQUES DE TOUS LES JOURS PRÉSENTENT DES DIFFICULTÉS AUXQUELLES L'EMPLOYÉ DOIT S'ADAPTER

Les séminaires ou l'orientation étaient offerts le jour, le soir et les fins de semaine, dans les trois bureaux de la région d'Ottawa et dans les deux langues officielles; ils étaient également mis à la disposition des conjoints et de la famille des employés.

La consultation

L'orientation personnelle visait à accorder un soutien affectif, à réduire l'anxiété, à planifier la carrière et à chercher un emploi; elle permettait de participer à des psychodrames d'entrevue, de constituer des réseaux; elle encourageait à fixer des objectifs, à prendre des décisions et à vaincre la procrastination.

Les séminaires sur l'emploi offraient une introduction à la planification professionnelle et aux techniques de recherche d'emploi; ils permettaient aussi aux employés d'exprimer leurs besoins, de distribuer des formulaires de demande d'emploi d'employeurs de la région et de constituer des réseaux.

L'orientation mutuelle permettait aux employés de se débarrasser des soucis qui les préoccupaient, de mieux voir ce qui était important, de fixer des objectifs de groupe, de comprendre les tensions conflictuelles, de trouver d'autres solutions et de faire des plans.

Les séminaires de planification financière permettaient de préparer un budget, de faire une planification fiscale, d'envisager des options d'investissements et de choisir un conseiller financier.

Les séminaires d'options de retraite permettaient d'étudier les régimes de retraite, les avantages sociaux et, après la retraite, d'envisager un placement de l'indemnité de licenciement ou de celle poussant à une retraite anticipée.

D'autres séminaires traitant de sujets particuliers, tels que le démarrage de sa propre affaire, ont été organisés sur demande.

L'orientation s'est faite selon la structure présentée par Denis Cooney, M. Ed., dans Counselling by Objectives (L'orientation par objectifs). En quelques mots, cette orientation établit une relation qui permet à l'individu ou au groupe de comprendre les tensions conflictuelles dont il est l'objet, de mettre à profit ces connaissances pour envisager d'autres solutions, de prendre les décisions, de se fixer des objectifs et de prendre des mesures pour les atteindre.

L'aide pour la recherche d'un emploi qui permettait ce qui suit:

- Présenter diverses techniques de recherche d'emploi.
- Découvrir les compétences monnayables.
- Fournir aux individus l'appui nécessaire pour qu'ils acquièrent une image de soi positive permettant de mettre en valeur ces compétences.
- Donner des conseils sur la présentation des curriculum vitae, des demandes d'emploi et des cartons à dessins (oeuvres graphiques et scripts).
- Former aux techniques d'entrevue (suivant les besoins).
- Donner des renseignements sur le marché actuel de l'emploi.
- Offrir les relations nécessaires pour trouver un nouvel emploi.
- Considérer la possibilité d'autres styles de travail.
- Aider les individus à acquérir diverses techniques marchandes, y compris les lettres de candidature, les campagnes téléphoniques personnelles, la création d'un réseau et le suivi.
- Prendre en considération un déplacement géographique.
- Fournir des listes d'agences de recherche d'emploi appropriées, de bureaux de placement et d'employeurs potentiels.
- Renseigner les individus sur les médias convenables pour qu'ils puissent surveiller les offres d'emploi.
- Pouvoir retrouver les candidatures et les lettres de renseignements.
- Organiser des entrevues avec des employeurs potentiels.

Les activités de suivi consistaient à:

- Surveiller le moral des employés afin de le garder aussi positif que possible.
- Rechercher des pistes nouvelles pour les employés.
- Revoir les curriculum vitae et les méthodes de recherche d'emploi pour s'adapter aux circonstances.
- Organiser des entrevues avec d'autres professionnels.

L'aide administrative consistait à:

- Offrir des services confidentiels de secrétariat et de bureau, des services de traduction des curriculum vitae.

L'appui situationnel

Le rôle des CEC a été prévu en début de programme. Il consistait à:

- organiser un séminaire de trois heures sur les techniques de recherche d'emploi, un séminaire de démystification de l'assurance-chômage et à diriger un groupe de discussion pour les femmes au CEC local.

Le rôle de la Fonction publique du Canada était:

- D'offrir une description d'une catégorie d'emplois.
- De proposer un séminaire sur la candidature à la Fonction publique.
- De distribuer des formulaires d'inscription.
- D'assurer une réponse rapide aux demandes d'emploi.

Problèmes clés

Les trois problèmes clés auxquels les conseillers étaient régulièrement confrontés étaient les suivants: "commercialiser" leurs services auprès des employés, établir un rituel ou un cadre de travail pour que les employés se préparent au départ, réconcilier les directeurs qui donnent le préavis et les employés qui le reçoivent.

Commercialiser les services d'orientation

La "commercialisation" des services d'orientation était un travail de toute une équipe sur lequel les conseillers devraient se concentrer au cours des premières semaines. Il a fallu environ quatre semaines pour briser la glace, pour comprendre la structure de la société et pour établir un certain degré de confiance. Une fois que les employés se sont sentis à l'aise avec nous, ils nous ont demandé régulièrement de l'aide. La "commercialisation" consistait à visiter les bureaux chaque fois que c'était possible et à nous présenter à tous ceux que nous rencontrions. Nous nous asseyions

dans les différentes salles de contrôle avec les employés pendant qu'ils travaillaient et nous leur présentions les services que nous pouvions leur offrir. Nous avons rencontré officieusement les représentants syndicaux pour expliquer nos raisons d'offrir ces services et nous leurs avons essentiellement demandé de considérer les services d'orientation et de recherche d'emploi comme une "assurance de travail". L'expression "assurance de travail" signifiait que les employés licenciés seraient en meilleure forme s'ils cherchaient du travail que s'ils n'en cherchaient pas. Nous avons encouragé les représentants syndicaux à considérer les possibilités suivantes:

a) Si les employés cherchent du travail et son licenciés, il se peut qu'ils aient du travail au moment du licenciement.
b) Si les employés cherchent du travail et ne sont pas licenciés, il auront acquis une expérience inestimable qui leur permettra peut-être d'avoir de l'avancement plus tard.
c) Si les employés ne cherchent pas de travail et sont licenciés, ils n'auront pas de travail.
d) Les syndicats et les employés ne peuvent que gagner à encourager la participation à la recherche d'emploi puisque cette activité ne contredit aucunement les efforts de la direction syndicale visant à résoudre les problèmes qui résultent du licenciement.

Ces arguments pleins de bon sens en faveur des services offerts ont convaincu le syndicat d'appuyer les conseillers. Au niveau individuel, ces mêmes arguments concernant l'assurance du travail ont persuadé de nombreux employés d'utiliser les services d'orientation.

Outre le contact personnel, les conseillers présentaient leurs activités sur un panneau d'affichage qu'ils mettaient à jour chaque semaine. Ils faisaient aussi régulièrement circuler chaque mois dans tous les services un bulletin d'information. À ce travail de "commercialisation" s'ajoutait celui du personnel des ressources humaines qui nous envoyait sans cesse des employés pour toutes sortes de raisons et leur offrait ainsi nos services par son propre réseau. Pour conclure, la "commercialisation" des services d'orientation est une activité essentielle dont le but consiste avant tout à persuader les employés qui se sentaient trahis par leur entreprise d'utiliser les services que leur offre cette même entreprise.

Un rituel de départ

Les entreprises ont en général des étapes bien définies lorsqu'il s'agit de faire entrer un employé mais elles n'en ont pas qui les aident à en sortir. Un employé ayant reçu son préavis de licenciement se sent donc perplexe et indécis quant à ce qu'il doit faire. Nous pouvons expliquer cela d'une autre manière: la société nord-américaine passe par un rituel assez précis lors de la mort d'un être cher, rituel qui facilite l'expression des sentiments associés au deuil. Les trois jours de deuil sont l'occasion d'une série d'actes sans grande importance qu'encourage la société, et une famille en deuil commence généralement le processus de guérison au terme de ces trois jours. Il n'existe malheureusement pas de comportement équivalent prévu pour les employés en période de pré-licenciement. La société ne leur offre pas de directives pour ce qui est de leurs réactions au préavis de licenciement, ni pour les guider dans les différentes étapes de la guérison. L'équipe d'orientation s'est trouvée dans une situation où elle devait offrir des directives permettant aux employés d'exprimer librement leurs réactions affectives devant cet événement difficile, et de se sentir libres de prendre des initiatives. Ces directives sont devenues, à bien des égards, un rituel de départ. C'est en passant par ces différentes étapes que les employés ont appris à accepter le fait qu'ils pouvaient prendre des initiatives pour s'aider sans se préoccuper des conséquences de leur conduite sur l'entreprise. Ils ont fini par accepter l'idée de demander des journées libres pour leurs entrevues d'emploi au lieu d'utiliser leurs jours de congé. Ces absences ainsi justifiées n'ont pas entraîné les sanctions liées habituellement à d'autres types de congé. Dans ce cas et dans beaucoup d'autres, les employés ont remis en question les habitudes de la société et ont réussi à établir de nouvelles règles de conduite. En ce qui concerne la première période de transition, les employés ont cessé le deuil de leur respect de soi pendant la quatrième semaine environ après le préavis de licenciement. Les premiers signes de guérison sont apparus au cours de la sixième semaine environ, tandis que la troisième phase, le deuil de la relation, a commencé au cours du dernier mois de travail.

Les échanges que nous avons eus avec les directeurs et les syndicats plusieurs mois après cette expérience ont indiqué que si une compression semblable de personnel se produisait, les employés s'attendraient à recevoir les mêmes services que ceux qui avaient été offerts en

1984-1985. En fait, les employés avaient maintenant une idée bien précise de la façon dont un départ devait se dérouler.

La réconciliation

De nombreux employés qui avaient reçu leur préavis de licenciement ont pu trouver un poste classé subalterne selon les catégories syndicales. Ces employés avaient besoin d'aide quant au conflit affectif qu'ils éprouvaient entre le sentiment d'avoir été trahis et le désir d'être des employés loyaux. Les directeurs avaient besoin d'aide au niveau des obstacles affectifs qu'ils dressaient contre ces "nouveaux" employés, et qui étaient provoqués par la culpabilité éprouvée à l'idée d'avoir licencié ces employés. Ces directeurs et ces employés désiraient travailler ensemble mais ils se sentaient les uns trahis, les autres coupables. Le conseiller a alors été un éducateur. Il a appris aux directeurs à gagner la confiance de leurs employés, et ceux-ci ont appris à aider leurs directeurs à ne pas se sentir coupables. En montrant aux directeurs et aux employés la façon de s'entraider, les graines de réconciliation ont été plantées. Les conseillers n'ont pas tenu le rôle de médiateurs. Un des aspects exceptionnels de la réconciliation s'est révélé être le problème que les directeurs et les employés ont eus avec le jury de sélection. Le conseiller préparait l'employé pour qu'il fasse bonne impression devant le jury, et celui-ci n'y parvenait pas. Au cours d'échanges avec ses employés, nous avons découvert que ceux qui se sentaient blessés par le préavis de licenciement ne voulaient pas être blessés de nouveau en étant refusé par un jury. Puisqu'ils pouvaient contrôler le refus du comité et non pas son acceptation, ils avaient tendance à minimiser leurs possibilités d'être blessés, en "freignant la médiocrité". Nous avons découvert que les incidents de "fausse médiocrité" étaient moins fréquents lorsque la session de préparation à l'entrevue avait lieu juste avant de se présenter devant le jury. Si le jury se réunissait à 10 heures, nous préparions l'employé à 9 heures. Les conseillers ont aussi mentionné aux membres du jury le fait que les employés ayant reçu leur préavis de licenciement se trouvent dans un état affectif quelque peu différent de ces mêmes employés vus dans d'autres circonstances. Nous avons encouragé les membres du jury à se montrer indulgents si ces employés manifestaient peu d'enthousiasme.

L'équipe d'orientation se montrait toujours vigilante vis-à-vis des problèmes indiquant la nécessité

d'une réconciliation. Mais heureusement dans ce cas, les directeurs et les employés avaient eu une expérience antérieure, après la grève de 1981.

Conclusion

Nous pensons qu'il est essentiel d'offrir aux employés des services d'orientation et de préparation à la recherche d'un emploi pendant les périodes de pré-licenciement et qu'il faut en convaincre les entreprises et les employés. Les efforts en ce sens ont eu pour résultats de permettre à la majorité des employés concernés d'avoir une possibilité d'emploi avant la fin du pré-licenciement; 66 pour cent d'entre eux avaient un poste différent dans la société, ou travaillaient ailleurs, ou bien étaient retournés étudier, ou encore avaient décidé de ne pas chercher de travail jusqu'à l'automne 1985. Un contrôle effectué avec les directeurs six mois après cette expérience a révélé qu'un très petit pourcentage des employés étaient mécontents de leur situation. Nous proposons que l'aide offerte aux employés pendant la période de pré-licenciement permet à ceux-ci de s'adapter affectivement d'une manière semblable à celle des sujets passant par une séparation et un divorce. Il est donc moins probable qu'il subissent des hauts et des bas au niveau psychologique après la perte de leur emploi. Nous espérons que cet exposé sera un encouragement à faire une recherche plus approfondie de l'expérience et des conséquences du préavis de licenciement.

BIBLIOGRAPHIE

Amundson, N. & W. Borgen. The Experience of Unemployment (L'expérience du chômage). Toronto (Ontario), Nelson Canada, 1984.

Avendon, L. Marketing as a Counselling Function, Counselling as a Marketing Function, CONNAT 7, 1984, pp. 67-73.

Kressel, K. The Process of Divorce (Le mécanisme du divorce). New York, Basic Books Inc., 1985.

L'ANALYSE DE CAS COLLECTIVE: UN TRAVAIL D'ÉQUIPE POUR ORIENTER SA CARRIÈRE DANS L'INDUSTRIE

D. Cooney
M. Hargest
Tøvind Consulting Inc.
Ottawa

Introduction

Il est nécessaire de replacer l'analyse de cas dans son contexte avant d'en présenter le fonctionnement et de montrer comment elle a été utilisée dans une des régions d'une grande société.

En 1981, l'orientation pour des problèmes autres que ceux touchant purement la santé a été introduite à la Société Radio-Canada (région d'Ottawa). Le but était de prêter attention aux besoins exprimés par les individus dans ce milieu de travail au sujet de leur carrière et de leur perfectionnement professionnel.

Au début de l'année, il s'est rapidement révélé nécessaire d'étendre la portée de l'orientation et de l'utiliser pour commencer à résoudre des problèmes dans diverses circonstances. C'est ainsi que l'orientation a couvert de nombreux domaines tels que:

a) La résolution de différends entre des individus (employé-surveillant, employé-collègue, etc.) en dehors de la procédure habituelle de règlement des griefs dans le cadre des relations industrielles.
b) Les problèmes de rendement rapportés à la direction des ressources humaines par les surveillants, par les collègues ou par l'intéressé lui-même.
c) Les problèmes par secteur d'activités liés aux décisions directoriales, au style de surveillance, aux progrès techniques, au vieillissement, etc.
d) L'orientation de carrière en ce qu'elle touche les individus ou les mutations rendues nécessaires par la santé, le rendement, les progrès techniques ou les décisions de la direction.

Ce dernier domaine a confirmé les hypothèses émises sur les employés et sur le milieu de travail. Ces hypothèses avaient été présentées dans une enquête sur le

milieu qui accompagnait et justifiait partiellement les objectifs que l'on établissait pour l'exercice financier suivant.

Un résultat important et qui a constamment été confirmé au cours de séances d'orientation fut que les employés avaient le sentiment qu'ils occupaient depuis trop longtemps le même emploi et que leur carrière stagnait. Il fallant vérifier les hypothèses émises sur les problèmes révélés lors de l'orientation. Notre tâche était donc de prouver à la direction que ce que nous observions dans des cas particuliers faisait partie d'un problème plus vaste. Ceci engendrait tensions ou détresse et affectait la productivité.

La région comptait 749 employés de toutes catégories. En 1982, une enquête sur le personnel a été menée pour préciser les éléments qui, sur le lieu de travail, devaient faire l'objet d'attention et de modification. Comme prévu, les progrès dans la carrière et l'avancement se sont confirmés comme étant un problème majeur. Le taux de roulement le plus élevé était de 4,5 pour cent de tous les employés et de zéro dans certains services. Le taux moyen de roulement a été de 3 pour cent par an entre 1980 et 1984. L'âge moyen des employés était de 40 ans et la durée moyenne du travail était d'environ 10 ans. La période d'affectation au même travail pour les plus vieux employés était même souvent beaucoup plus longue.

ôles

À mesure que les employés découvrirent qu'il existait une possibilité d'orientation pour des problèmes concernant la mobilité ou pour les tensions causées par la stagnation, un plus grand nombre d'entre eux cherchèrent à y recourir. En offrant aux autres spécialistes des ressources humaines une formation de deux jours pour l'orientation-conseil et de un jour et demi pour l'entrevue de sélection, les connaissances de l'équipe d'orientation s'élargirent.

En devenant active et préventive ou en intervenant dans le milieu, l'équipe des ressources humaines a dû changer son rôle.

Il y avait eu une forte résistance au rôle de l'orientation en raison d'idées telles que celles-ci:

1) Traditionnellement, on considérait que les fonctions du service des ressources humaines étaient limitées aux relations industrielles dans le sens le plus strict et légaliste du terme, à la gestion des salaires et au travail

administratif touchant le personnel (embauche, formation et rémunération). Poser la question de savoir pourquoi des employés spécialisés étaient embauchés malgré des qualifications douteuses et sans plan de carrière n'était pas légitime jusqu'à ce que l'attention se portât sur l'avancement. De la même façon, l'analyse de tâche, la mesure de la productivité, la planification de la main-d'oeuvre, l'orientation de carrière et les autres domaines des ressources humaines étaient restés la chasse gardée des chefs directs et satisfaisaient en conséquence, dans la plupart des cas, des besoins à court terme.

2) Lorsque des problèmes humains se posaient sur le lieu de travail, tels qu'un manque de communication entre les personnes, une santé précaire, ou des problèmes de rendement, ils étaient habituellement rapportés au service des ressources humaines qui était chargé de s'en occuper. Employés et surveillants en étaient venus à considérer ce service comme ayant un rôle de "policier".

En réalité, dans la plupart des cas, une écoute attentive a permis de découvrir des circonstances différentes. Nous avons en effet trouvé que les individus ne communiquaient pas les uns avec les autres ou que les vraies raisons d'un tel comportement étaient cachées derrière la structure formelle de la société, ce qu'ont confirmé ultérieurement les résultats de l'enquête. Cela plaçait parfois l'équipe des ressources humaines en conflit avec les surveillants qui ne pouvaient accepter qu'elle joue un rôle autre que celui de "policier", ou qui contestaient les révélations sur la nécessité d'une meilleure communication.

Nous avons tenté d'obtenir des résultats et de justifier les heures passées à orienter et à résoudre les problèmes, en mettant au point deux méthodes. En premier lieu il s'agissait d'initier les surveillants aux méthodes contemporaines de gestion et à l'évolution des ressources humaines; 70 pour cent d'entre eux ont assisté aux séances de formation. La deuxième méthode visait à créer, avec le personnel des ressources humaines, une équipe d'analyse de cas pour permettre l'échange d'informations, l'aide mutuelle et la participation des surveillants et des employés à l'orientation de carrière ou à des situations d'orientation difficiles.

L'équipe et ses cas

L'équipe d'analyse de cas comprenait le directeur des ressources humaines, l'infirmière-conseillère, l'agent chargé des relations industrielles, l'agent de dotation en personnel et celui chargé de la gestion des salaires. De nombreux cas comportaient des questions et des études pour chacun de ces spécialistes. Plusieurs fois, l'équipe a été confrontée à des cas actuels de réorientation de carrière qui provenaient du service technique. Les employés de ce service montraient des absences pour maladie plus fréquentes que la moyenne. La santé de certains employés ne leur permettait pas de participer au roulement normal du travail par équipe. L'orientation individuelle a envisagé d'autres possibilités de carrière en dehors de la société mais elles se sont, pour la plupart, révélées peu réalistes en raison de la durée de service avec le même employeur, de l'âge (45-55 ans), du manque de qualifications pour d'autres emplois et de bien d'autres raisons. L'expérience avait montré qu'il était plus facile de faire entrer le personnel au service technique que de le muter du service technique à d'autres secteurs. Les techniciens recrutés dans les années 50 et 60 n'avaient souvent pas les connaissances, les compétences ou les aptitudes pour changer de carrière ni pour envisager un emploi de bureau plus sédentaire avec des horaires réguliers qui auraient mieux convenu à leur état de santé.

Dans ce groupe, l'orientation n'a engendré le plus souvent aucun changement de carrière. Tous nos efforts se sont donc portés sur l'aide aux employés pour leur permettre de rester dans leur emploi et pour leur communiquer les techniques d'adaptation à une situation présentant peu d'autres débouchés. L'orientation incitait les employés à s'intéresser à leur style de vie et à mettre en valeur d'autres satisfactions que leur emploi pouvait leur procurer. Cela n'a pas vraiment permis de régler le problème de l'absentéisme dans le service technique.

Du fait que, pour ces employés, la mobilité était virtuellement impossible, il a été décidé que l'équipe s'attaquerait au problème plus vaste de l'absentéisme.

Traiter des questions plus vastes

La direction avait émis certaines hypothèses et il était évident que les employés en avaient émis d'autres sur des points comme le droit de prendre un congé de maladie, le nombre de congés tolérés par la société et la

façon dont les surveillants pourraient aborder le personnel soupçonné d'abuser de brefs congés de maladie.

L'équipe d'analyse de cas avait abordé les différents aspects de ces congés et n'avait pas trouvé de solution acceptable ni pour elle, ni pour les surveillants, ni pour les employés. Toutes les personnes concernées savaient que le recours abusif à ces congés constituait un problème auquel on devait s'attaquer mais qu'on ne pouvait résoudre en mettant en doute les certificats médicaux présentés ou en essayant de les invalider.

L'équipe a donc organisé une réunion pour les surveillants, les techniciens et quelques membres du groupe d'analyse de cas. Parmi les techniciens se trouvaient des personnes ayant eu recours abusivement aux congés de maladie et d'autres qui les avaient rarement utilisés. Le président du syndicat local prit part à l'étude et aux discussions qui durèrent un jour ouvrable complet et ont révélé que la direction, les employés et le syndicat avaient sous-estimé l'ampleur du problème. Tous s'attelèrent au travail pour en découvrir les causes. Ils trouvèrent que, mises à part les raisons médicales authentiques pour des absences, il y avait beaucoup d'autres raisons justifiant une absence qui, faute d'une meilleure communication, par méfiance ou par crainte, ou par incompréhension des besoins des employés, avaient été oubliées dans les règlements sur les absences. Nous avons, par exemple, trouvé que le temps imparti entre les changements d'équipes causait une bonne partie du problème. Les employés disposaient en effet de trop peu de temps entre la fin d'une équipe de nuit et le début d'une équipe de jour. Par ailleurs, les heures supplémentaires, nécessitées souvent par les événements fortuits de l'actualité, ne laissaient pas aux employés suffisamment de temps pour vaquer aux occupations ordinaires de la vie (lessive, courses, vie de famille et autres nécessités). Un jour ou deux de "congés de maladie" permettait de rattraper le retard.

Il est intéressant de noter que la méfiance du début de la journée a fait place, peu à peu, à la confiance. À la fin de la journée, celle-ci était de 50 pour cent supérieure à ce qu'elle était au début.

Cet exemple montre comment la nature pluridisciplinaire de l'équipe d'analyse de cas peut révéler et définir de vastes problèmes propres au lieu de travail et offrir une possibilité de dialogue pour trouver des solutions. Ce qui est nécessaire, c'est la volonté de discuter des cas difficiles plutôt que de continuer à essayer de les résoudre individuellement. Cet exercice peut sembler dangereux à certains conseillers car il

entraîne la révélation que, dans certains cas, les problèmes qui se posaient n'ont pu être résolus. Notre expérience a montré qu'il raccourcissait le temps entre l'entrevue d'évaluation et la solution du problème d'orientation. Cela permettait de résoudre la question plus rapidement, en particulier lorsque les problèmes étaient complexes ou étroitement liés.

Confidentialité

La question de la confidentialité fut soulevée et réglée tout au début du processus d'analyse de cas.

Le caractère confidentiel de l'information relative à un client devait être respecté. Le conseiller qui était le contact principal avec le client était obligé d'obtenir le consentement de celui-ci avant de présenter le cas à l'équipe et d'en discuter. La confidentialité se limitait à l'équipe ou à quelques membres seulement, au choix du client. Au fur et à mesure que les cas étaient examinés, les clients pouvaient choisir d'augmenter le nombre de membres de l'équipe à informer; ils pouvaient également choisir d'y inclure leur surveillant ou des représentants syndicaux. Ceci a parfois permis à tous les intéressés ou aux parties intervenantes de trouver ensemble des solutions aux problèmes. Il était d'autant plus intéressant de constater que, parfois, un employé avait présenté certains éléments du problème à un conseiller, d'autres éléments à un second conseiller, mettant ceux-ci dans une situation délicate. Une fois, l'employé avait présenté le problème différemment à son surveillant, à l'infirmière, au directeur des ressources humaines et au syndicat. Le problème n'a pu être débrouillé et réglé que lorsque le premier accord pour révéler ce qui avait été dit à un membre de l'équipe a été donné.

À aucun moment un individu n'a été confronté à l'équipe ou à l'un de ses membres. Nous voulions obtenir une collaboration volontaire, mais non pas contraindre. Il est intéressant de remarquer que l'hypothèse selon laquelle un individu souhaite parler de questions très confidentielles exclusivement avec le conseiller à qui il présente le problème n'est pas corroborée par les faits. En effet, nombreux sont ceux qui, une fois qu'ils connaissaient l'existence de l'équipe, souhaitaient très volontiers participer à la recherche de solutions.

Les Techniques

Avec le temps, l'équipe d'analyse de cas a mis au point ses propres techniques pour résoudre les problèmes.

À chaque réunion des notes ont été prises et le compte rendu a été distribué à tous les membres de l'équipe. Parfois, après une brève discussion d'un point, plusieurs sous-comités se formaient pour étudier le problème en détail. À mesure que se dégageaient des analogies entre des cas semblables, il a été possible de régler des questions plus vastes touchant le milieu de travail, comme celle de l'absentéisme que nous avons citée plus haut. Plusieurs questions de cette nature ont ainsi été réglées car certains membres de l'équipe ont vu que leurs efforts individuels pouvaient avoir plus de portée et de valeur en faisant participer toute l'équipe.

En conséquence, des projets qui avaient été repoussés pendant des mois voire des années sont devenus réalisables et ont été mis en place. La rédaction d'un guide de l'employé en est un exemple. Ce guide démystifiait tout le processus de candidature au sein de la société, des renseignements utiles pour préparer un curriculum vitae, des conseils pour se présenter et faire une autoanalyse pendant une entrevue d'emploi.

Nous montrons dans les pages suivantes comment le conseiller était encouragé à analyser le cas avant de le présenter à l'équipe. La plupart du temps, l'étude du problème commençait par une brève présentation puis s'orientait vers la schématisation des tensions conflictuelles. Suivait une séance de remue-méninges pour que les autres membres de l'équipe expriment leurs idées. On jugeait alors les idées et on les classait selon leur chance de succès. Suivait un plan d'action qui tenait compte de la difficulté à mettre en place des étapes et de l'aptitude du conseiller à exposer ces étapes au client, ce qui était planifié en détail. Le conseiller faisait alors un rapport à l'équipe de façon à avoir des références pour résoudre des problèmes semblables dans l'avenir ou de façon à confirmer que les solutions ou les plans mis au point avaient réussi.

Dynamique: Examen de la Personnalité

1. <u>Votre client est-il disposé à</u> — <u>Pourquoi pensez-vous cela?</u>

   a) parler du problème?
   b) accepter des suggestions?
   c) agir personnellement?
   d) être souple?

2. Votre client attend-il que vous fassiez le travail à sa place?

a) Avez-vous déjà laissé penser que vous ferez le travail pour le client?
b) Si oui, sera-t-il facile de changer l'attente du client en ce qui concerne votre rôle?

Équipe d'orientation de carrière

Processus de changement

A. À quel stade en est votre client maintenant?

B. Qu'est-ce que le client désire pour lui dans l'avenir?

C. De quoi le client a-t-il besoin pour aller de A en B?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

D. Quelle peut être maintenant la participation du client à ce processus de changement?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

E. Votre client est-il prêt à travailler pour aller de A en B?

Comprendre le problème du client

1. Quel est le problème de votre client?

2. Pouvez-vous le formuler en une déclaration minimale
ESSAYEZ: Il ou elle ne peut pas .....
parce que .....

Schématisation des tensions Conflictuelles

Société

CLIENT	Interne	Externe
Interne	1	3
Externe	2	4

Type de problème

1. Interne à la société et interne au client

Exemples: Conflits de personnalité, manque de compétences, frustration, colère, panique, crainte, besoin d'étudier, mauvais moral, baisse de productivité, rendement médiocre, caractères personnels, pas d'affirmation de soi, peu d'aptitudes sociales, problème d'attitudes, valeurs personnelles, procrastination.

Tensions conflictuelles

2. Internes à la société et externes au client

Exemples: Reclassification, travail en équipe, changement d'emploi, compression de personnel, style de direction, sécurité, retraite, concurrence, mutation, processus de sélection, milieu et culture.

3. Externes à la société et internes au client

Exemples: Gestion financière, mariage, divorce, toxicomanie et alcoolisme, troubles psychologiques, problèmes médicaux.

4. Externes à la société et externes au client

Exemples: Perte de la maison, décès dans la famille, carrière du conjoint.

Autres possibilités recommandées

Types de problèmes: 1, 2, 3, 4. [3] ou [4] - adresser le client l'orienteur.

Type de problème [2] (interne à la société et externe au client). Discuter des possibilités de changement avec:

1. le directeur et le surveillant responsables
2. l'agent de sécurité
3. l'infirmière-conseillère (centre sanitaire)
4. l'agent de dotation en personnel
5. l'agent de formation et de perfectionnement professionnel
6. l'administration des salaires (compensation, classification)
7. le comité régional des ressources humaines

Types de problème [1] (interne à la société et interne au client). Discuter des possibilités de changement avec l'équipe d'orientation de carrière.

A. Remue-méninges:

1. _____
2. _____

etc.

B. Évaluation des idées (leurs mérites)
Précision des thèmes de discussion (Classement)

IDÉE	CHANCE DE RÉUSSITE	RAISON
1.		
2.		
etc.		

C. Mesures pour mettre les idées en pratique (mesure de la part du conseiller et de l'individu)

ÉTAPE	MESURE	RÉSULTAT ESCOMPTE
1.		
2.		
etc.		

(Les étapes peuvent être difficiles. Les orienteurs doivent prendre en compte leur aptitude à exposer les étapes au client.)

D. Objectifs d'orientation devant être présentés au client

(Voici comment je peux vous aider. Voici ce que vous pouvez faire.)

E. Calendrier (nombre de séances et durée du processus)

Date de début : _____
Date de fin : _____
Nombre de séances: _____
(et rapport à l'équipe.)

Évaluation des résultats

A. Réponse réelle du client
(Acceptation - Résistance)

B. Rapport à l'équipe d'orientation de carrière
(Jusqu'à présent, comment le client a-t-il ou non résolu son problème?)

C. Si le problème n'a pas été résolu, comment l'équipe d'orientation de carrière peut-elle aider à atteindre les résultats que vous désirez?

Conclusion

Notre expérience a montré que l'analyse de cas peut être une méthode valable pour résoudre les problèmes entourant les cas difficiles d'orientation de carrière. Cette méthode peut et doit faire participer tous les niveaux de spécialistes de la direction des ressources humaines de la société. On doit considérer comme essentiel que les surveillants des employés participent au travail de l'équipe. Cela montre la possibilité qu'ont des personnes de disciplines différentes de travailler en équipe et montre aussi le bien-fondé d'examiner les problèmes et les questions sous différents angles. L'analyse de cas est vue comme une possibilité d'établir et de renforcer les relations entre les supérieurs hiérarchiques et les spécialistes du personnel de façon qu'ils mettent en commun leurs problèmes et leurs préoccupations. Elle peut demander des efforts de collaboration entre la direction et les syndicats sans

devenir un processus lourd et formaliste. Les expériences relatées ici concernent des questions locales ou régionales, mais la méthode utilisée peut, si on l'étend à un ensemble, constituer une base pour résoudre les problèmes et les communications informelles à un niveau général.

PROGRAMMES GLOBAUX DE DÉROULEMENT DE CARRIÈRE POUR TOUS LES ÉTUDIANTS

Fred French[1]
Université Mount Saint Vincent
Halifax (Nouvelle-Écosse)

Le besoin en programmes globaux de déroulement de carrière dans les écoles

Tandis que, sur le marché du travail, il est toujours relativement important d'avoir fait des études supérieures, une analyse récente, effectuée en Alberta, montre que 55,2 % des jeunes appartenant actuellement à la population active n'ont pas fait d'études post-secondaires et n'ont pas de formation de haut niveau (Alberta Manpower, 1984). Plus de la moitié des jeunes travailleurs de l'Alberta ont donc, au mieux, un diplôme d'études secondaires. Il n'est pas interdit d'extrapoler ces résultats aux autres provinces, situation qui entraîne des conséquences pour le système d'éducation. Étant donné en particulier que certains jeunes entrent directement dans la vie active, l'école devient l'endroit où les jeunes doivent obtenir des informations complètes sur tout ce qui concerne la carrière.

La seconde raison qu'ont les écoles d'offrir un programme global de déroulement de carrière touche à la nature même d'une carrière, considérée comme un enchaînement successif de choix plutôt que comme "une" décision unique. Les étudiants, les parents, les éducateurs et les membres de la collectivité ne devraient

---

[1] L'auteur est reconnaissant à Bruce Stewart, conseiller en orientation et en éducation spécialisée pour le ministère de l'Éducation de l'Alberta, à Greg Pickering, étudiant en maîtrise de psychologie de l'éducation à l'Université de l'Alberta, et à Carmel French, maître assistant au département d'études infantiles à l'Université Mount Saint Vincent, de l'avoir aidé à préparer cet article. De même, un certain nombre de notions auxquelles il est fait référence ont été utilisées dans des documents du ministère de l'Éducation ou sélectionnés par celui-ci. L'auteur est ancien coordinateur du service d'orientation et de déroulement de carrière pour le compte du ministère albertain de l'Éducation.

plus admettre qu'un étudiant prenne une décision une fois pour toutes en ce qui concerne sa carrière. Les changements technologiques et sociaux ont un effet majeur sur le monde du travail; ils ont induit certaines modifications qui pèsent sur le mode de vie des personnes et des familles en Amérique du Nord. Voici ces modifications, telles qu'elles sont résumées dans Career Development Services for Alberta Students (1984):

- Les personnes ne doivent plus envisager un seul emploi pour leur vie professionnelle. Les étudiants du secondaire d'aujourd'hui pourront occuper cinq ou six emplois au cours de leur vie et beaucoup d'entre eux auront deux ou trois professions différentes.
- Les nouvelles techniques ont certes créé de nombreux emplois nouveaux, mais elles en ont également éliminé beaucoup, qui servaient aux jeunes débutants ou à ceux ayant un minimum de compétences et d'études. Bien que l'on insiste de plus en plus sur la nécessité de faire des études, un diplôme universitaire ou collégial n'est pas une garantie d'emploi. En effet, un nombre croissant d'employeurs exigent maintenant une expérience professionnelle.
- La composition de la main-d'oeuvre a changé de façon spectaculaire. Près de la moitié de tous les travailleurs sont des femmes et presque la moitié de toutes les femmes mariées travaillent. Ce taux croissant de participation des femmes a créé de nouveaux problèmes pour les organismes, et pour les femmes, dans la mesure où elles essaient d'entrer dans la population active et dans des professions qui ne leur sont pas traditionnellement réservées. De plus, de nombreux hommes sont confrontés à des problèmes similaires car qu'ils commencent à occuper des emplois non traditionnels et à se trouver face à un nombre croissant de concurrents pour les postes de direction de haut niveau.
- La main-d'oeuvre d'aujourd'hui est extrêmement mobile. La famille multigénération vivant sous le même toit, ou même dans la même ville, est maintenant rare. Ses membres doivent devenir plus indépendants à mesure qu'ils se trouvent séparés des sources majeures d'où ils tiraient soutien et expérience.

L'analyse de ces tendances, et le fait que nous ignorons probablement encore 20 % des professions qui

existeront en l'an 2000, mènent à l'inévitable conclusion que, dans le but de faire face à toutes les situations de l'avenir, les étudiants d'aujourd'hui devront être polyvalents et capables de s'adapter à des situations mouvantes (Alberta Manpower, 1984).

Les changements technologiques et sociaux ont également un effet majeur sur l'adolescence. Définie comme la période entre l'enfance et la pleine maturité, l'adolescence s'étend maintenant sur un espace de temps plus long. Les nouvelles techniques et les rapides mutations sociales forcent aujourd'hui de nombreux jeunes à poursuivre leurs études et à être plus longtemps dépendants de leurs parents, tant sur le plan financier que psychologique.

Comme les jeunes étudient plus longtemps, il est plus que jamais de notre responsabilité de les aider dans le choix de leur carrière. Les programmes scolaires doivent désormais permettre aux élèves de connaître les débouchés offerts par une carrière, les informations et les compétences nécessaires pour prendre des décisions en connaissance de cause.

Le niveau élevé actuel du chômage chez les jeunes corrobore cette nécessité. En effet, nombreux sont ceux qui ont beaucoup de problèmes pour faire la transition entre l'école et le travail. Les difficultés à trouver un premier emploi, les fréquents changements de travail, un marché instable pour leur groupe d'âge, tout cela confirme l'urgence de trouver une solution à ce problème qui ne fait que s'intensifier.

Faute de trouver une profession satisfaisante et de pouvoir conserver leur emploi, les individus auront toutes les chances de devoir faire face à des difficultés affectives permanentes. À la vérité, Deaton (1983) a déclaré que les chômeurs d'aujourd'hui peuvent devenir les inaptes au travail de demain. Bien que les chiffres du coût social et humain ne puissent pas se mesurer de la même façon que la perte de salaire, les prestations de chômage ou d'aide sociale, Kirsh (1983) relève les difficultés potentielles suivantes:

1) problèmes familiaux plus nombreux pendant les périodes de chômage élevé;

2) niveau d'alcoolisme et de violence au foyer plus élevé;

3) mauvais traitements aux enfants plus fréquents: des études ont montré que le chômage du père était le meilleur indicateur de cette situation;

4) nombre plus grand d'hospitalisations pour des problèmes de santé mentale.

Or les coûts réels des prestations d'aide sociale et de chômage, des pertes de salaires et des prestations médicales ont été estimés dans une fourchette de 50 à 76 millions de dollars pour le Canada en 1982 (Deaton, 1983).

D'un point de vue plus positif, une approche globale de développement de carrière permet au système éducatif, en liaison avec d'autres organismes, d'aider chaque étudiant à devenir un individu compétent, responsable, ayant confiance en lui, sachant utiliser les nouvelles techniques, prévoir les changements et envisager l'avenir de façon réaliste et dynamique.

Les responsabilités partagées pour le choix d'une carrière

Bien que les programmes pédagogiques doivent répondre aux besoins des élèves et de la société en matière de carrière, il faut reconnaître que le système éducatif n'est pas une panacée pour résoudre les problèmes d'emploi ou de chômage. La carrière considérée comme un processus continu ne peut se décider uniquement dans le cadre du système scolaire. Les tendances et les forces en présence lorsqu'il s'agit de changements technologiques et sociaux, montrent nettement que la carrière est un processus qui se déroule sur toute une vie; un processus dans lequel la famille, l'école et la collectivité jouent un rôle majeur. Les choix professionnels s'opèrent sur une période qui va de l'enfance à la vie adulte. Ainsi, il n'existe plus, comme le veut la tradition, d'âge particulier pour s'orienter professionnellement et la notion d'un choix professionnel définitif, fait vers le milieu ou la fin de l'adolescence, n'est plus valable. Le déroulement de la carrière est un aspect très réel de l'évolution de la personne qui s'opère pendant toute une vie. La permanence des activités d'orientation professionnelle est donc importante.

Le choix conceptualisé

Les raisons qui poussent à introduire l'élément "carrière", et les objectifs qui s'y rattachent, dans les programmes scolaires supposent une large perspective de ce qui constitue le déroulement d'une carrière. Celui-ci devrait être considéré comme un processus qui, tout au long d'une vie, permet de prendre conscience de la

réalité, d'adopter de nouvelles attitudes, de prospecter, de se préparer, de s'appliquer et de rechercher le mieux. Ce processus comprend des expériences vécues à la maison, à l'école et dans la collectivité, qui influencent l'image que la personne a d'elle-même, son style de vie et ses choix professionnels. Informer les jeunes sur leur carrière fait partie du processus qui a lieu à l'école et en dehors. À l'école, cette éducation est un programme global de développement de la personne prévu pour aider tous les élèves à adopter des attitudes, à acquérir des connaissances et des techniques nécessaires pour faire des plans réalistes quant à leurs études et à leur travail. L'orientation professionnelle comme partie d'un service global d'orientation visant à satisfaire les besoins éducatifs, personnels et sociaux des élèves soutient tout le processus de choix de carrière. Grâce à l'orientation professionnelle, chaque élève apprend à se comprendre et à comprendre son milieu, à connaître les possibilités de travail qui lui sont offertes et à choisir un style de vie qui lui convienne. L'orientation professionnelle aide l'individu à préciser ses buts, à comprendre ses intérêts, à connaître ses aptitudes et ses possibilités, à surmonter les obstacles pour prévoir et efficacement son avenir.

Par ailleurs, dès le début de la fréquentation scolaire à l'école élémentaire, jusqu'aux établissements secondaires et postsecondaires, le personnel éducatif joue un rôle important et responsable dans le développement des élèves. Grâce à un programme d'information sur les carrières, il leur apprend à mieux cerner leurs points forts, leurs points faibles et à juger de leurs possibilités; à adopter une attitude positive face au monde du travail, à en connaître les valeurs, la déontologie, à apprécier les changements qui s'opèrent sur son marché et à valider la nécessité d'une adaptabilité permanente. Vu sous cer angle, le déroulement de la carrière est un programme qui s'intègre dans le courant éducatif normal et non pas seulement un service auxiliaire.

Modèle de déroulement de carrière

La carrière d'un individu progresse généralement par étapes qui comportent les aspects majeurs suivants: la connaissance de soi, la connaissance de ses aptitudes professionnelles, l'adoption d'attitudes et d'une ouverture vers le monde du travail, l'analyse des professions, la préparation scolaire et technique, l'expérience professionnelle, une bonne disposition, de l'application et la recherche du mieux.

Le modèle de la figure 1, adapté du travail de Hoyt (1974), de Herr (1979), de Brolin & Kokaska (1983) et de Clarke & White (1980) illustre les étapes du développement du début de la fréquentation scolaire à la vie adulte. Il est important de remarquer la nature dynamique du modèle qui reflète le processus de maturation inhérent au déroulement de la carrière. Il est représenté par les pointillés, les flèches indiquent le potentiel de l'individu à progresser au cours des différentes étapes, soit avancer à un rythme rapide, soit rester au stade actuel jusqu'à ce qu'il soit prêt à passer aui stade suivant soit encore retourner à un stade antérieur. La mention des niveaux scolaires n'est donnée que pour situer approximativement la progression type d'un individu. Le choix d'un emploi particulier et l'entrée sur le marché du travail ne commencent vraiment que lorsque l'individu a obtenu son diplôme d'études secondaires. Pourtant il est possible d'occuper certains postes rémunérés à mi-temps pendant les années du secondaire. Ceci est important pour le choix de la carrière.

Pendant que l'individu progresse, les différents étapes, comme le modèle l'indique, ne s'excluent pas. On peut, par exemple, envisager une carrière particulière lorsque l'on est en 10e, 11e ou 12e année en toute connaissance de ses besoins, de ses intérêts et de ses possibilités alors que cela n'est pas possible du jardin d'enfants à la 6e année. À mesure que l'individu progresse par une succession d'expériences professionnelles, on remarque une plus grande focalisation de son activité et un éventail plus restreint de ses choix. Tandis que son champ d'activité se limite à mesure qu'il mûrit, l'individu doit souvent revenir à un stade antérieur pour affiner et clarifier les décisions relatives à son développement personnel et professionnel. Il se peut, par exemple, qu'il progresse trop rapidement sans vraiment examiner l'impact de choix antérieurs quant à la connaissance de ses besoins, de ses intérêts et de ses possibilités.

Le modèle de la figure 1 tente de montrer non seulement la séquence des événements importants dans le processus de déroulement de carrière, mais également l'intensité, à la fois quantitative et qualitative, des expériences nécessaires aux différentes étapes du développement personnel. De même, la représentation visuelle peut être utile pour dégager la proportion de temps à consacrer au choix de carrière. Ainsi, au niveau 5-6 ans, les thèmes de déroulement de carrière pourraient s'intégrer dans les sciences sociales, les programmes de santé ou constituer au contraire un sujet indépendant.

Ces thèmes viseraient à faire adopter aux enfants une attitude positive vis-à-vis du monde du travail, à leur faire discerner la valeur du travail bénévole ou rémunéré, le poids et la place des activités de loisirs, à leur permettre de reconnaître et de respecter les différents types de travailleurs sociaux, d'appréhender quelques-unes de nos missions et de nos responsabilités. Les élèves auraient ainsi l'occasion de préciser leurs intérêts, de commencer à connaître le vocabulaire du monde du travail et de se rendre compte qu'une carrière est une série de rôles joués par un individu tout au long de sa vie. C'est donc la somme des expériences vécues par un individu, qui comprend tout autant le travail rémunéré ou bénévole, le rôle de parent, les loisirs et la retraite. Au niveau élémentaire, ces thèmes n'ont pas pour but de choisir un emploi; 25 % du temps pourrait leur être consacré dans les programmes de sciences sociales. Au niveau de la 10e-12e année, il est nécessaire de donner des occasions spécifiques pour analyser et affiner la connaissance de soi et celle du monde du travail, occasions qui pourraient faire l'objet d'un cours accordant un crédit.

Plus précisément, dans le programme d'éducation classique, trois phases sont d'un intérêt particulier lorsqu'on travaille avec l'enfant d'âge scolaire.

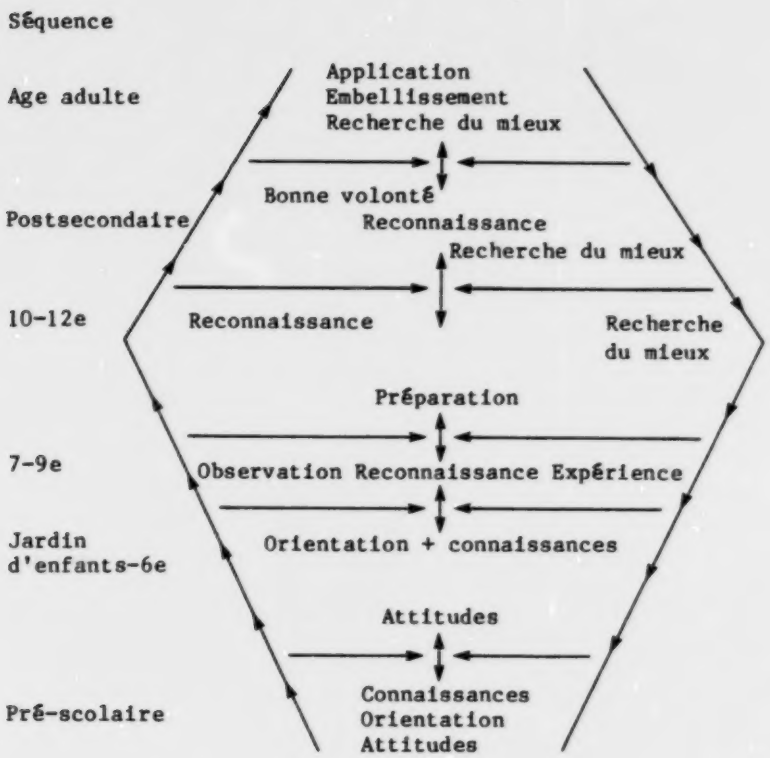
Du jardin d'enfants à la 6e année

Pendant ces années, la curiosité naturelle et l'ouverture de l'enfant peuvent être orientées vers la connaissance de soi et des autres ainsi que vers la signification du travail et des différents types de tâches exécutées à la maison, à l'école et dans la collectivité. Voici quelques objectifs généraux pour ce stade:

- développer la conscience de soi;
- adopter des attitudes positives vis-à-vis de soi;
- adopter des attitudes positives en ce qui concerne la nature du travail et comprendre sa signification pour soi et pour la société;
- répertorier les professions particulières exercées dans l'environnement immédiat des élèves;
- relever les diverses professions que peuvent exercer les hommes et les femmes;
- identifier le rôle de l'élève comme travailleur;

FIGURE 1

Modèle de déroulement de carrière



- améliorer le rendement de l'élève en lui montrant la pertinence des matières enseignées par rapport au monde du travail.

7e–9e années

Au cours de cette phase exploratoire, les élèves pourront avoir l'occasion de reconnaître et d'observer le monde du travail, voire d'en faire l'expérience et ainsi de mieux cerner leurs motivations, leurs intérêts et leurs possibilités quant à un choix professionnel. L'accent sera mis sur l'acquisition de techniques efficaces de prise de décisions basées sur des connaissances multiples. Voici quelques objectifs généraux pour ce stade:

- reconnaître les groupes professionnels pour cerner leurs caractéristiques et les relations qui existent entre les emplois;
- apprendre à connaître la signification sociale, personnelle et économique des différents types de travail;
- identifier les intérêts, les possibilités, les aptitudes, les attitudes, les besoins et les valeurs liés à un choix professionnel;
- apprécier les conditions de travail des divers groupes; professionnels et les études et la préparation nécessaires pour en faire partie;
- relever les programmes du secondaire supérieur qui préparent à des secteurs d'intérêt professionnel dans le cadre de la planification des études;
- apprendre les techniques de base de recherche d'emploi.

10e–12e années

Cette phase, au cours de laquelle se poursuivra le processus exploratoire commencé au niveau inférieur, donnera l'occasion aux élèves de se préparer activement à entrer sur le marché du travail ou à faire des études postsecondaires. Voici les objectifs généraux de ce niveau:

- mieux comprendre, par l'autoanalyse, les liens entre ses valeurs, ses intérêts, ses aptitudes et ses besoins, et les objectifs professionnels;
- valider ses intérêts, ses aptitudes et ses attitudes par différentes expériences;

- formuler des projets de carrière en tenant compte de ses possibilités physiques, intellectuelles, sociales et affectives;
- voir les différentes filières d'études et de formation au niveau postsecondaire;
- préparer la recherche d'un emploi en apprenant les techniques nécessaires.

Les années du secondaires sont donc celles au cours desquelles les élèves se préparent à leur premier emploi et envisagent des études ou une formation complémentaires. Pourtant, le processus de planification de la carrière ne s'arrête pas à la fin du secondaire mais se poursuit, au contraire, tout au long de la vie adulte jusqu'à la retraite.

Répondre aux besoins des élèves en matière de carrière: une approche globale

Pour les enfants d'âge scolaire, le choix d'une carrière contient un certain nombre de composantes interdépendantes qui nécessitent l'active participation du personnel de l'école, des parents et de la collectivité.

L'école doit offrir une gamme complète de services d'information sur les carrières pour tous les élèves. Outre un programme de base offert à tous les niveaux, les élèves doivent avoir des occasions de reconnaître les différents secteurs professionnels, de pouvoir suivre des cours particuliers de formation technique, de mieux connaître les débouchés et de bien discerner leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs possibilités eu égard au monde du travail.

Le programme de base, au centre du modèle, devrait être le principal véhicule des services relatifs à la carrière offerts aux élèves et tous, du jardin d'enfants à la 12e année, devraient pouvoir en bénéficier.

Bien que le programme des carrières puisse offrir aux élèves des éléments de base, un certain nombre de composantes supplémentaires sont nécessaires pour qu'il devienne plus global. À mesure que l'élève mûrit, ses projets de carrière tendent à la fois à se diversifier et à se préciser; c'est un processus qui commence dès le premier niveau de l'école secondaire et qui s'accélère pendant les années suivantes. Au fur et à mesure que ces projets se modifient, l'école a la responsabilité de les analyser et de répondre aux besoins qui se posent, en proposant des cours complémentaires, des stages d'orientation et de formation professionnelle, des activités pour mieux connaître le monde du travail et une

orientation professionnelle individuelle. De même, l'introduction de notions sur le déroulement de carrière, selon un modèle prédéterminé, dans l'ensemble du programme donnera à l'élève une bien meilleure perception de ce qu'est une carrière.

Une analyse théorique, quelques expériences pratiques, des emplois à temps partiel dans la collectivité permettront de mieux cerner le monde du travail. Des activités pour mieux comprendre celui-ci pourront s'adresser à tout ou une partie des élèves avec, entre autres opérations, des visites en dehors de l'école, une participation à des journées d'information, la Semaine canadienne sur les carrières, voire un programme organisé avec des conférenciers invités. L'orientation professionnelle guide l'élève alors même qu'il s'efforce de préciser ses intérêts, ses aptitudes et ses possibilités, elle peut, de même, l'aider à découvrir les obstacles et à les surmonter de façon à pouvoir prendre les décisions qui s'imposent.

Bien que tous les élèves doivent avoir accès à tous les services, il est reconnu que, individuellement et collectivement, les besoins varient beaucoup d'un élève à l'autre. Ceux des minorités ethniques, les handicapés, les surdoués, les filles sont des exemples de groupes qui peuvent nécessiter une attention plus particulière lorsqu'il s'agit de satisfaire les besoins relatifs à L'avenir professionnel. Les éducateurs, les parents et la collectivité, doivent déceler les besoins des individus qui pourraient avoir des difficultés avec les méthodes traditionnelles. Les recherches ont montré, par exemple, que le seul fait de réfléchir aux problèmes posés par les stéréotypes sexistes ne suffit pas pour répondre aux besoins des femmes en ce qui concerne leur carrière; ces stéréotypes qui se développent à l'école élémentaire (Glaze & Ellis, 1982) peuvent même exister dès le jardin d'enfants (Riley, 1981). Il existe, en effet, d'autres problèmes à régler, notamment le fait que pour les femmes la carrière n'est pas un processus continu qui s'étend sur toute la vie (Motosch, 1980), qu'il n'y a pas pour elles de modèles sur lesquels fonder un choix (Glaze & Ellis, 1982), que le sexisme est fréquent dans les manuels et les documents relatifs aux carrières (Demuth-Allensworth & Byrne, 1982), et enfin l'attitude même des éducateurs en ce qui concerne les filles et les résultats qu'on peut attendre d'elles (Benz et al., 1981).

Les cours essentiels pour un choix de carrière

Les cours de base pour un programme global sur les carrières donnant droit à un crédit devraient avoir certains objectifs généraux, notamment:

- saisir la nature changeante du travail dans la société et ses effets sur les individus;
- reconnaître l'existence des possibilités d'emploi, leur variété, leur complexité;
- comprendre la notion de déroulement de carrière et reconnaître le lien entre le choix professionnel et le style de vie;
- reconnaître que les débouchés sont liés aux activités éducatives, professionnelles et sociales;
- comprendre que la planification à court et à long terme fait partie intégrante du déroulement de la carrière;
- apprendre à s'autoanalyser;
- évaluer les connaissances, les techniques, les attitudes et les habitudes nécessaires pour répondre aux possibilités qu'offre le monde du travail;
- apprendre les techniques pour chercher, obtenir et conserver un emploi;
- identifier les éléments qui empêchent ou a ance ent;

  arrer sa propre affaire, ainsi que les conséquences juridiques et financières d'une telle action;
- connaître les attitudes sociales qui peuvent entraver l'emploi, comme les attitudes par rapport au sexe;
- jauger les droits fondamentaux et les responsabilités des des travailleurs;
- comprendre les causes essentielles de la nature du chômage, ainsi que ses effets sur l'économie et les personnes;
- connaître les nouvelles notions en matière de travail: l'emploi temporaire, le partage des tâches et la réduction des heures de travail;
- comprendre comment les besoins personnels et sociaux peuvent être satisfaits par les activités récréatives et professionnelles;
- connaître les règles et les techniques nécessaires pour le travail à son compte.

Pour atteindre ces objectifs, il faudra choisir les modèles de telle façon que ceux qui ont des besoins particuliers, hommes ou femmes, puissent se considérer également comme des membres qui contribuent au progrès de la société.

Aux niveaux élémentaire et secondaire, l'idée maîtresse est de rendre les élèves conscients que la vie toute entière est une carrière, que leur rôle comme personne, comme membre d'une famille, comme "étudiant" et comme travailleur ne se termine jamais. Bien que le temps puisse engendrer des changements de rôles, le fait de s'affirmer comme personne et d'acquérir des compétences sociales, affectives, intellectuelles et professionnelles sont toujours des éléments à considérer avant et au moment des choix de la vie.

Dernières difficultés

Avec la création d'un programme global de cours sur les carrières dans le cadre de l'école, il y a un certain nombre de difficultés à résoudre, notamment:

1) la participation active de la collectivité au déroulement de la carrière des élèves;

2) la garantie d'une orientation efficace pour construire les programmes pédagogiques;

3) la pérennité des méthodes et des ressources pour l'enseignement afin de soutenir les objectifs pédagogiques;

4) l'adaptation permanente des programmes et des services relatifs à la carrière aux besoins changeants des élèves et de la société.

Malgré ces difficultés très réelles, il existe de nombreux points forts pour que soient conçus, offerts et réévalués en permanence, d'efficaces programmes sur les choix de carrière, en particulier un personnel enthousiaste qui ne cesse de participer à la définition de ces programmes. De même, ceux qui représentent le monde des affaires doivent continuer à soutenir les besoins des jeunes en ce qui concerne leur carrière. Loin de se laisser décourager par ces difficultés, chacun d'entre nous doit continuer à aider véritablement nos enfants pour qu'ils mettent en valeur toutes leurs potentialités.

BIBLIOGRAPHIE

Benz G.R., I. Pfuffer & I. Newman. Sex Role Expectations of Classroom Teachers Grades 1 to 12 (Ce que les enseignants attendent du rôle de leurs élèves filles et garçons, de la 1ère à la 12e année). American Education Research Journal. Automne 1981, volume 18, numéro 13, pp. 289-302.

Brolin D.E. & C.J. Kokaska. Career Education for Handicapped Children Youth (Information sur les carrières pour les jeunes et les enfants handicapés). Colombus (Ohio) Charles E. Merrill, 1983.

Career Development Services for Alberta Students (Services d'information sur le déroulement de la carrière à l'usage des étudiants de l'Alberta). Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1984.

Clark, G.M. & W.H. White (Éditeurs). Career Education for the Handicapped: Current Perspectives for Teachers. Boothwyn (Pennsylvanie). Centre de documentation pédagogique, 1980.

DeMuth-Allensworth D. & T.J. Bryne. Sexism in the School: A Hindrance to Health (Le sexisme à l'école: un obstacle à la santé). Journal of School Health, 1982. Volume 52, pp. 417-421.

Deaton R. Unemployment: Canada's Malignant Social Pathology (Le chômage: fléau social majeur au Canada). Perceptions, 6, numéro 5, 1983, pp. 14-19.

Glaze A. & D. Ellis. Ontario: Girls Career Aspirations and Expectations (Aspirations et attentes des jeunes ontariennes quant à leur carrière). Orbit, 1980. Volume 11, numéro 3, pp. 19-22.

Government Structures for Youth (Structures gouvernementales pour les jeunes) Ministère de la Main-d'oeuvre de l'Alberta, 1984.

Herr, E.L. Career Guidance Through the Life Span: Systematic Approaches (Approches systématiques pour une orientation professionnelle sur toute une vie). Boston: Little, Brown, 1979.

Hoyt, K.B. Career Education: What It Is and How To Do It (Information sur la carrière: ce qu'elle est et comment la faire). Deuxième édition. Salt Lake City (Utah): Olympus Publishing Company, 1974.

Kirsch, S. Unemployment: Its Impact on Body and Soul (Le chômage: ses conséquences sur le corps et l'âme). Association canadienne pour la santé mentale, 1983.

Motosch, P. Peer Social Modelling: The Tool for Assessing Girls with Career Exploration (L'imitation de ses semblables: un outil pour évaluer les jeunes filles quant à leur carrière). Vocational Guidance Quarterly, 1980. Volume 28, pp. 231-240.

Proposals for an Industrial and Scientific Strategy for Albertans 1985-1980 (Propositions de méthodes industrielles et scientifiques à l'usage des Albertains - 1985-1990). Gouvernement de l'Alberta, 1985.

Riley, P.J. The Influence of Gender on Occupational Aspirations of Kindergarten Children (L'influence du sexe sur les aspirations professionnelles des enfants du jardin d'enfants). Journal of Vocational Behavior, 1981. Volume 19, pp. 224-250.

Secondary Education in Alberta (Enseignement secondaire en Alberta). Ministère albertain de l'Éducation, 1985.

ORIENTATION DES STAGIAIRES DES CEIC DANS LES COLLÈGES DE L'ONTARIO

Pamela Mitchell
Conseillère
Collège Humber

Rattrapage

Ceux d'entre vous qui ont travaillé sur un campus comptant un grand nombre d'étudiants parrainés reconnaîtront probablement le fait que, en tant que groupe, ces étudiants nécessitent plus de temps d'orientation que ceux ayant payé leurs études. Dans ce bref article, je donnerai quelques-unes des raisons à cette situation et plusieurs moyens employés par les conseillers pour y remédier.

Il est difficile de généraliser à partir d'un groupe d'étudiants, mais deux principales catégories semblent émerger lorsqu'on réfléchit aux problèmes que posent aux conseillers les étudiants parrainés. Un groupe d'étudiants est formé de ceux qui ont très bien réussi auparavant, tant sur le plan scolaire que professionnel, ce qui constitue une base sur laquelle il est possible de construire. Ces personnes doivent se recycler pour des problèmes de santé (allergies, maux de dos, etc.) ou une perte de situation (en raison de l'immigration ou de changementss techniques importants). Habituellement, ils ont bien confiance en eux et ils possèdent souvent les compétences nécessaires pour faire face aux difficultés temporaires occasionnées par un changement de vie. Ceux qui appartiennent à ce groupe sont prêts à solliciter de l'aide qui concerne habituellement une demande de renseignements ou un appui pour résoudre des problèmes liés à la planification de la carrière.

L'autre groupe d'étudiants est constitué de ceux qui ont peu ou pas réussi, sur le plan scolaire ou professionnel; il n'y a donc pas de base sur laquelle s'appuyer. Ils possèdent peu de compétences monnayables et se recyclent parce qu'ils ont été licenciés d'emplois peu qualifiés ou ont des antécédents professionnels médiocres. Étant donné que l'image de soi est souvent liée à la réussite professionnelle et scolaire, les membres de ce groupe sont moins capables de faire face aux nouvelles difficultés associées au retour à l'école. Ils considèrent le rattrapage comme leur dernière chance de réussir, d'"y arriver", à leurs yeux tout comme à ceux de leur famille et de leurs amis. Il y a beaucoup en jeu

dans leur tentative de se recycler; leur anxiété est donc grande. Pour ces personnes, l'orientation consiste à construire l'image que les individus ont d'eux-mêmes et à leur enseigner des techniques pour résoudre les problèmes de façon qu'ils soient à même de maîtriser leur propre situation.

Préoccupations personnelles

Pour ceux qui n'ont pas très confiance en eux, chercher à se recycler peut être démoralisant; cela suppose faire la queue aux Centres d'emploi du Canada, attendre pour obtenir un rendez-vous avec un conseiller, passer des tests sur ce qu'on a appris depuis très longtemps, attendre les résultats et s'entendre souvent dire qu'il faut encore se perfectionner, attendre pour pouvoir s'inscrire à un cours, avoir des problèmes pour toucher l'assurance-chômage.

Souvent, l'étudiant amorce la scolarité de rattrapage avec des sentiments de frustration et de colère envers le système ou, ce qui est pire, avec un important complexe de dépendance vis-à-vis de celui-ci. Ces sentiments ne favorisent pas l'apprentissage ou la résolution efficace des problèmes.

De nombreux étudiants parrainés semblent être confrontés à des conflits au sein de leur famille. Leur rôle a en effet changé car ils ne sont plus ceux qui fournissent les moyens de subsistance. La journée n'est plus nettement divisée en deux périodes: une pour le travail, une pour la famille et les loisirs. Ils ont maintenant besoin de techniques pour organiser leur emploi du temps de façon qu'ils puissent étudier tout en ayant du temps pour le travail de la maison, la famille, les sports, etc.

L'environnement d'aide à l'individu peut être limité si l'étudiant est immigrant ou s'il a quitté sa ville natale. Il peut aussi se couper de ses amis en raison de l'embarras que cause le chômage ou la nécessité de se recycler. Il peut se sentir - ou être - complètement isolé à un moment où les relations amicales sont particulièrement importantes.

De nombreux aspects de la vie des étudiants créent un équilibre précaire tant et si bien qu'une difficulté précipite une situation de crise. Le cas probablement le plus courant est celui de l'étudiant dont l'enfant tombe malade. N'ayant pas le soutien adéquat pour faire face à cette situation, il manque les cours, perd sa rémunération, trouve quelques emplois à temps partiel, prend du retard en classe, etc. Il est alors courant

qu'un étudiant potentiellement bon décide que les cours de rattrapage sont trop difficiles à suivre.

Formation en établissement

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le rattrapage est souvent beaucoup plus difficile pour ceux qui n'ont pas bien réussi antérieurement sur le plan scolaire. Ces étudiants commencent avec des attitudes négatives envers l'école, peu de confiance dans leurs propres possibilités, et une fausse croyance selon laquelle il suffit de travailler fort que, cette fois-ci, ça marche. Pour faire la transition d'avec le mode d'éducation structuré traditionnel qu'ils connaissent déjà, on leur propose alors un programme d'apprentissage indépendant avec peu d'orientation ou de conseils permanents. Ce nouveau mode d'enseignement nécessite d'être personnellement motivé et d'avoir son propre rythme de travail ainsi qu'une confiance en soi suffisante pour pouvoir demander de l'aide à l'instructeur déjà occupé - qualités dont ces étudiants manquent souvent.

De plus, il est probablement prudent de dire que la majorité de ces étudiants apprend mieux par la pratique, non par la conceptualisation qui est à la base de la plupart des programmes de rattrapage par un apprentissage indépendant.

L'école peut ainsi renforcer le manque de confiance que les individus ont en eux dans un milieu d'études. La limite de temps imposée par le conseiller des CEC ajoute encore à l'anxiété, surtout lorsqu'on accorde aux étudiants qui paient leurs études un temps beaucoup plus long pour terminer leur programme.

Le choix de la carrière

Pour certains étudiants, la carrière a été choisie rapidement afin de retourner à l'école le plus vite possible ou commencer à suivre un cours avant que l'allocation-chômage ne soit supprimée. Le choix se fait parfois à partir de renseignements limités ou de mauvaises informations données par des amis, des journaux, ou la séance d'information générale au CEC. Il doit être fait à partir de la gamme étroite des programmes achetés par le gouvernement fédéral. Peu d'étudiants prennent le temps d'analyser en profondeur les choix de carrière ou de voir de nouveaux secteurs avant de s'engager.

Une fois l'étudiant à l'école, il obtient de nouveaux renseignements des autres étudiants, des

professeurs et des conseillers qui peuvent créer la confusion et augmenter l'anxiété. Pendant le rattrapage, l'étudiant obtient de nouvelles données sur ses possibilités d'apprendre certains sujets et pourrait avoir besoin de ré-évaluer son choix à la lumière de ces informations.

Certains étudiants se sentent coincés dans leur choix initial bien que la majorité des conseillers de la CEIC peuvent accepter exceptionnellement un changement bien pensé. Un étudiant peut vraiment être bloqué du fait de la longue liste d'attente concernant la nouvelle orientation choisie si leur allocation-chômage est supprimée avant qu'ils aient pu s'inscrire à un cours. D'une façon ou d'une autre, il est frustrant et difficile de continuer à travailler dans le cadre d'un programme qui n'est plus celui qu'on a choisi.

Réticence à chercher de l'aide

Les étudiants adultes sont réticents à rechercher de l'aide pour de nombreuses raisons. Pour certains, il s'agit d'ignorance des services à leur disposition.

D'autres ont eu des expériences négatives avec des conseillers et ne croient pas beaucoup qu'ils puissent les aider. Les expériences antérieures, que ce soit à l'école secondaire, avec des travailleurs sociaux ou au CEC, peuvent fournir des stéréotypes du comportement d'un conseiller et de sa façon de travailler. Souvent, le premier contact avec le conseiller du collège a lieu lorsque l'étudiant a des problèmes avec ses chèques d'allocation-chômage ou avec son logement. Si le conseiller ne peut résoudre ces problèmes élémentaires, alors que peut-il faire?

L'orientation est une notion étrangère à de nombreuses cultures. Certaines personnes n'ont simplement pas envie de raconter leurs difficultés à des étrangers. Le conseiller peut également être perçu comme quelqu'un qui travaillant pour l'école ou pour le gouvernement, ne peut avoir la confiance. S'il rapporte vos problèmes, vous pouvez être éliminé du programme. Ou encore, ce qui peut-être pire, le conseiller devrait pouvoir vous dire quoi faire et celui du collège ne doit pas être très bon parce qu'il ne le peut pas ou ne le fait pas.

Ainsi, de nombreux étudiants ne recherchent pas d'aide tant que le problème ne s'est pas développé, parfois jusqu'à créer une situation de crise. À ce moment, l'anxiété éprouvée et l'urgence de la situation sont telles qu'il est difficile de résoudre le problème

pratiquement, étape par étape. Il faut prendre des mesures immédiates et il est souvent trop tard.

L'apport de l'orientation

La majorité des conseillers passe sans doute une grande partie de leur temps à travailler individuellement avec les étudiants pour les aider à acquérir un respect de soi et des mécanismes de défense, à enseigner des techniques de résolution de problèmes, à fournir les renseignements nécessaires pour satisfaire les besoins immédiats. Nous apprenons à l'individu à résoudre lui-même ses problèmes en l'aidant à clarifier ses buts et ses espérances et en développant des techniques d'affirmation de soi afin qu'il puisse demander l'aide dont il a besoin aux professeurs, aux conseillers des CEC, aux travailleurs sociaux, etc. Je pense que nous faisons ici du bon travail, mais nous pourrions avoir un effet plus grand sur un plus grand nombre d'étudiants.

Les activités de groupe et dans la classe -, comme l'orientation, la dynamique de la vie ou les ateliers à l'heure du déjeuner - permettent un contact précoce avec les étudiants alors qu'ils ont encore le temps de résoudre leurs problèmes. De telles activités font connaître l'existence du service d'orientation ou d'autres services, tout en apprenant des techniques élémentaires comme l'organisation du temps, des méthodes d'étude, le rôle de parent, etc. Il est également très important de faire comprendre que ce ne sont pas là des problèmes particuliers à une personne, qu'il est normal d'en parler ouvertement et de rechercher des conseils pour les résoudre. Ces activités de classe permettent également de nouer des relations d'amitié et de créer des groupes de soutien plus facilement que dans le cadre du programme d'apprentissage indépendant.

La façon dont les conseillers peuvent sans doute être plus efficaces est d'aider à mettre en place des programmes qui transforment le milieu dans lequel ces étudiants doivent vivre. Des activités favorisant la participation d'étudiants adultes peuvent augmenter les réseaux de soutien personnel et encourager les étudiants à prendre la responsabilité de leur propre formation. Ainsi, l'enseignement mutuel utilise les techniques d'adultes qui apprennent facilement et leur permet d'enseigner et de modeler ces techniques pour les étudiants plus faibles. L'orientation mutuelle est une autre façon de faire participer efficacement un plus grand nombre d'étudiants. Les conseils d'étudiants devraient non seulement participer aux décisions relatives aux activités de loisirs mais aussi avoir

quelque influence sur celles relatives aux cours. Dans les villes plus importantes, on devrait organiser des Clubs d'étudiants adultes pour favoriser des occasions où les étudiants parrainés pourraient participer plus pleinement. Vous connaissez certainement d'autres façons dont les conseillers peuvent aider les étudiants adultes à participer davantage aux activités du collège, sur le plan scolaire ou social.

Bien que les conseillers puissent avoir du mal à trouver le temps qui convient pour satisfaire ainsi les besoins de l'étudiant parrainé, nous pouvons probablement compter comme réussite l'aide apportée à un nombre important d'étudiants pour qu'ils puissent dûment terminer leur programme. Le fait que le gouvernment fédéral réduise le financement des programmes de rattrapage des collèges me préoccupe beaucoup. En effet, les étudiants vont ainsi devoir se recycler dans des établissements qui ne disposent pas de services de soutien aussi développés ni aussi expérimentés que ceux où travaillent les conseillers des collèges de l'Ontario.

LES BESOINS EN COMMUNICATION DES ÉTUDIANTS DES COLLÈGES

Gayle Dumsday
Collège Algonquin
Ottawa

Le traitement des besoins en communication des étudiants des collèges présente deux composantes. La première, et la plus réduite, touche aux résultats d'une enquête conduite par le service d'orientation du collège Algonquin en 1982-1983 sur les besoins des étudiants; ces résultats montraient que les besoins en communication étaient les plus importants pour les étudiants. La deuxième, qui sera présentée par Diane Melanson, conseillère au collège Algonquin, touche à l'une des réponses à ces besoins, à savoir l'angoisse verbale. Les résultats de son projet ont ultérieurement fait l'objet d'une thèse de doctorat pour l'Université d'Ottawa, avec des conséquences scientifiques et pratiques pour les professionels comme pour les étudiants.

Le questionnaire de l'étudiant (dont on peut se procurer un exemplaire) a été préparé avec, à l'esprit, les buts indiqués ci-dessous.

Buts primaires

1) Vérifier les hypothèses relatives aux besoins des étudiants.

2) Voir si les besoins diffèrent en fonction de l'école, de la langue, du sexe, de l'âge ou du campus.

3) Identifier les besoins particuliers.

4) Préciser les raisons pour lesquelles certains étudiants n'ont pas recours aux services d'orientation.

5) Analyser les tendances potentielles. (Les besoins des étudiants changent-ils?)

6) En fonction des réponses aux questions ci-dessus, trouver des méthodes, des services... pour résoudre les problèmes qui se posent et être plus efficients.

Éléments secondaires

1) Les résultats pourraient indiquer une liaison plus étroite avec les autres départements, les professeurs, l'association des étudiants, etc.

2) Des renseignements utiles aux autres services du collège pouraient dériver de ces résultats.

Le processus fut long et complet. Le questionnaire lui-même couvrait quatre secteurs traditionnels traités par les conseillers: les techniques d'étude, la communication, les questions personnelles et celles relatives à la carrière; dans la plupart des cas nous avons utilisé une échelle de mesure. De plus, nous avons recherché chez les étudiants des informations relatives à leur connaissance de l'orientation, à leur utilisation éventuelle passée ou future du service. Nous avons également sollicité les remarques des étudiants qui ont répondu avec simplicité.

Nous donnons dans l'annexe 1 les détails relatifs à l'échantillon et aux variables utilisées.

Sans pénétrer dans les méandres de la statistique, les résultats globaux (annexe 2) ont indiqué que le plus grand besoin des étudiants était celui de la communication, suivi de près par les questions de carriérologie. Venaient ensuite les techniques d'étude et les questions personnelles.

L'enquête a fourni des données volumineuses mais, pour cet exposé, je souhaiterais m'en tenir aux communications. On trouvera en annexe 3, la partie du questionnaire traitant des communications. L'annexe 4 fournit de plus amples renseignements sur les besoins particuliers ou les craintes des étudiants toujours en ce qui concerne les communications au niveau du collège.

Des résultats globaux de l'enquête, nous avons tiré de nombreuses conclusions provisoires en ce qui concerne les besoins des étudiants et les programmes d'orientation, ainsi que des questions relatives à l'association des étudiants, au corps professoral et au collège. Bien que le service d'orientation ait répondu à un certain nombre de besoins exprimés - l'extension de l'enseignement mutuel, l'orientation mutuelle, le service des carrières, les programmes d'orientation, l'affirmation de soi et l'angoisse verbale - il reste un problème fondamental. Les communications dans la classe étant identifiées comme le besoin le plus important, les résultats semblent indiquer qu'elles constituent encore le problème majeur, non seulement au collège Algonquin, mais dans tout le système scolaire. Les frustrations des

professeurs, qui ont conduit à la grève récente, ont fourni de larges preuves, à l'époque et depuis, du besoin de résoudre certains problèmes essentiels liés à l'efficacité de la communication et de l'apprentissage.

Entretemps, le travail intéressant de personnes comme Diane Melanson a été mené à bien, et j'ai maintenant le plaisir de lui passer la parole.

Annexe I

Effectif total de l'échantillon 720

		N	%
LANGUE	ANGLAIS	544	75,5
	FRANÇAIS	176	24,5

		N	%
SEXE	MASCULIN	372	51,67
	FÉMININ	348	48,33

ÂGE

17 - 20 ANS = 380
21 - 52 ANS = 340

MOYENNE = 19,5 ANS

		N	%
ÉCOLE (DIVISION)	TECHNIQUE	238	33
	COMMERCE	195	27
	ARTS APPLIQUÉS	192	27
	SCIENCES DE LA SANTÉ	56	8
	ÉDUCATION ÉLÉMENTAIRE DES ADULTES	39	5
	TOTAL	720	100

PROGRAMMES — 40 PROGRAMMES DIFFÉRENTS

		N	%
CAMPUS	COLONEL BY	159	22
	PARC HÉRON	15	2
	RIDEAU	135	19
	WOODROFFE	411	57
	TOTAL	720	100

Annexe 2

CLASSIFICATION DES BESOINS PAR ORDRE DÉCROISSANT

(MOYENNE DE L'ÉCHANTILLON TOTAL)

1.	PARTIE II (a)	COMMUNICATION	29,3
2.	PARTIE III	CARRIÈRE	28,3
3.	PARTIE I	TECHNIQUES D'ÉTUDE	26,5
4.	PARTIE II (b)	QUESTIONS PERSONNELLES	21,9

POURCENTAGE MOYEN DES BESOINS PRESSANTS PAR ÉCOLE

ÉCOLE

BESOIN	Tech.	Commerce	A.A.	Sc. santé	Ed. adultes
PARTIE I Techniques d'études	25.0	29.0	24.7	27.8	26.1
PARTIE II (a) Communication	28.7	31.7	27.0	29.7	30.7
PARTIE II (b) Questions personnelles	20.3	23.9	19.1	23.9	33.6
PARTIE III Carrière	28.1	32.5	17.4	22.5	40.6

Dans quelle mesure les déclarations suivantes s'appliquent-elles à vous? Ne cochez qu'une case.

PARTIE II - SECTION A

	PRESQUE JAMAIS	QUELQUEFOIS	PAS CERTAIN	SOUVENT	PRESQUE TOUJOURS
1. Je me sens nerveux ou fâché lorsque je sais que je dois faire un exposé en classe.	☐	☐	☐	☐	☐
2. J'aime répondre aux questions posées en classe.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Je déteste poser des questions ou faire des remarques en classe.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Avec la plupart des personnes, j'hésite à donner mes idées ou mon avis.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Lorsque je ne suis pas d'accord, j'ai tendance à rester silencieux pour éviter une controverse.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Je trouve difficile de parler en face d'un professeur.	☐	☐	☐	☐	☐
7. J'hésite à aller voir le professeur pour avoir de plus amples explications sur un cours.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Je regrette ma tendance à régenter dans une discussion ou un travail de groupe.	☐	☐	☐	☐	☐
9. J'ai de la difficulté à exprimer mes sentiments (par exemple, à donner ou à recevoir un compliment ou une critique, à exprimer mon affection, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
10. Il m'est plus facile d'aider les autres que de leur demander de l'aide.	☐	☐	☐	☐	☐

	OUI	NON
J'IRAIS VOLONTIÉS AU SERVICE D'ORIENTATION SI J'AVAIS L'UN OU L'AUTRE DES PROBLÈMES CI-DESSUS. SI VOUS AVEZ RÉPONDU "NON", VEUILLEZ INDIQUEZ POURQUOI. _____	☐	☐

Annexe 4

PARTIE II (a) - COMMUNICATION

1. LE BESOIN LE PLUS PRESSANT - QUESTION 2 (57 %)

   JE N'AIME PAS RÉPONDRE AUX QUESTIONS POSÉES EN CLASSE.

2. QUESTION LA PLUS SIGNIFICATIVE PAR VARIABLE:

   (a) AGE (17-20 ans) - QUESTION 7

   J'HÉSITE À ALLER VOIR LE PROFESSEUR POUR AVOIR DE PLUS AMPLES EXPLICATIONS SUR UN COURS.

   (b) LANGUE ANGLAIS - QUESTION 1

   JE ME SENS NERVEUX OU FÂCHÉ LORSQUE JE SAIS QUE JE DOIS FAIRE UN EXPOSÉ EN CLASSE.

   (c) SEXE FÉMININ - QUESTION 1

   (d) DIVISION MOYENNE DES DIVISIONS - QUESTION 1
   TECHNIQUE - QUESTION 7

COMPRESSION DE PERSONNEL À L'USINE ALCAN DE KINGSTON EN 1985-1986

John Hall, Reginald W. Bauder et
Delbert J. Mitchell
Comité d'aide au placement d'Alcan
Kingston (Ontario)

Alcan Canada Products Limited (maintenant Alcan Rolled Products Limited) est l'une des plus grandes exploitations industrielles de Kingston (Ontario) avec actuellement plus de 1 000 employés qui fabriquent des rouleaux de métal et du papier d'aluminium.

En septembre 1984, la société a annoncé la fermeture de sa section d'extrusion en raison des exigences de la demande. Cette section devait s'étendre à tout le Canada pour se rapprocher des clients, offrir ainsi un service plus rapide et avoir des stocks moins importants. En fait, 485 postes devaient être éliminés sur une période de 18 mois et après les retraites et les mutations, un peu moins de 300 employés des services de production et de vente devaient chercher du travail.

Selon les dispositions du Programme d'aide à l'adaptation industrielle d'Emploi et Immigration Canada, deux comités mixtes syndicat-direction ont été créés pour offrir aux employés concernés de la production et de la vente des services spéciaux de placement à l'extérieur. Financé en gros à 40 % par le gouvernement fédéral et à 60 % par l'entreprise, chaque comité comptait trois représentants (deux permanents plus un remplaçant) nommés par le syndicat, trois représentants nommés par l'entreprise, un représentant du service d'adaptation industrielle d'Emploi et Immigration Canada et un président neutre.

La région de Kingston, moitié urbaine moitié rurale, s'étend de Napanee à l'ouest, à Gananoque à l'est. La ville de Kingston elle-même compte en majorité des services. Outre Alcan, les gros fabricants - DuPont, Canadian Celanese et Northern Telecom - sont peu nombreux. Par contre, on y trouve surtout de petits fabricants et beaucoup d'emplois de services mais peu payés. La main-d'oeuvre manufacturière s'est trouvée réduite et, en 1985, elle était probablement proche de 10 ou 12 %.

Au service de production, la plupart des employés étaient jeunes et comptaient peu d'années de service chez le même employeur. Nombre d'entre eux avaient été soumis à une sévère sélection en étant successivement embauchés

par plusieurs fabricants de la région, licenciés en raison d'une réduction de personnel, repris par un autre fabricant, de nouveau licenciés pour la même raison, repris encore par un autre fabricant, licenciés et finalement sélectionnés et embauchés par Alcan. C'étaient les meilleurs. Dans leurs discussions avec les employeurs, les comités utilisaient cet argument avec un certain succès - en particulier lorsqu'ils pouvaient le prouver aux futurs employeurs en les référant à certains de nos premiers clients.

Nous donnons ici quelques-unes des hypothèses que nous avons posées pour orienter notre planification. Le "syndrome de la ville natale" est un élément qui nous a donné et qui nous donne encore des problèmes pour les placements; c'est le sentiment compréhensible mais frustrant du "Je ne souhaite pas aller où il y a du travail, je souhaite travailler avec un bon salaire ici, dans ma ville natale".

Quelques autres conditions nous ont aidés à formuler notre pensée. D'abord, cette réduction progressive de personnel devait s'étendre sur 18 mois, les premiers licenciements étant prévus pour janvier 1985, soit trois mois et demi suivant le préavis. Nous avions ainsi le temps de planifier et d'envisager d'autres possibilités; nos membres ont également eu le temps d'acquérir les compétences dont ils avaient besoin. Nous ne l'avons pas perdu ce temps et avons rapidement rassemblé l'essentiel; nous n'avons donc pas été pris au dépourvu lorsque le premier licenciement est survenu le 9 novembre 1984, soit moins de deux mois après l'annonce.

Un aspect important qui a modifié notre approche fut le désir fortement manifesté par l'entreprise et les syndicats de trouver le meilleur travail possible à l'extérieur - le critère n'étant pas simplement d'avoir l'air bien mais d'être bien; si on avait besoin d'aide ou d'argent en supplément, il suffisait d'en montrer la nécessité pratique et ce serait accordé.

Dans ces circonstances, nous avons cherché à voir comment nous pourrions le mieux répondre à la question: "Que devons-nous faire pour aider nos travailleurs déplacé?".

Comme nous venons de le mentionner, l'objectif était de faire le meilleur travail possible et la question posée au comité était et est encore celle-ci: "Comment pouvons-nous le mieux aider un employé à trouver une carrière ou un emploi satisfaisant ailleurs qu'à l'usine de Kingston?"

Certaines des ressources nécessaires pour répondre à la question étaient tout à fait évidentes. Nous avions besoin, par exemple, de services sténographiques et

téléphoniques, d'une machine à traitement de textes, d'une photocopieuse, d'un bureau extéeirue et de salles de réunion, ce que nous avons pu obtenir immédiatement en achetant ou en louant.

Mais voici les trois secteurs sur lesquels nous avons passé le plus gros de notre temps.

1) Déterminer les besoins et les désirs de chaque individu et les approches que cet individu pourrait utiliser pour combler ces besoins et ces désirs.

2) Trouver de futurs employeurs.
3) Faciliter à l'employeur le fait d'envisager notre personnel pour l'embauche.

En déterminant les besoins et les désirs des employés touchés, nous avons d'abord envoyé à chacun un "questionnaire" pour avoir un rapide aperçu de ces trois points: 1) où ils étaient, 2) où ils désiraient aller, 3) de quels conseils ils avaient besoin pour y parvenir. Ce questionnaire fut suivi d'une entrevue individuelle pour étoffer ces informations qui ont été, bien entendu, revues et mises à jour grâce à des échanges périodiques à l'initiative soit de la personne elle-même, soit de l'un des membres du comité.

Pour dénicher les employeurs possibles, nous avons écrit des lettres, lu les journaux, fait des appels téléphoniques, vérifié les renseignements donnés par nos personnes, envoyé des brochures, assisté à des réunions de la Chambre de commerce, fait des exposés devant le personnel de diverses associations, fait en personne des visites dans tout l'Ontario.

Toujours dans le but de simplifier pour l'employeur le fait d'envisager notre personnel, nous avons passé un temps considérable pour respecter notre engagement qui était en fait "Laissez-nous alléger le fardeau de vos directeurs surchargés qui sont responsables de la sélection et de l'embauche du personnel".

Voici les résultats de l'analyse de ces trois secteurs, en collaboration avec la C.E.I.C., les collèges communautaires et les différents employeurs.

1) Nous pouvions mieux commercialiser notre produit grâce à:

   a) la mise en place d'un rapide programme de recherche d'emploi axé principalement sur l'autoanalyse et la rédaction du curriculum vitae;

b) la mise en place d'un certain nombre de programmes de formation à court terme, tels que la conduite d'un chariot élévateur, les premiers soins, les rudiments d'informatique, les contrôles numériques informatiques et quelques programmes individuels pour répondre à des besoins ponctuels;
c) la participation à des programmes à plus long terme offerts par des collèges communautaires (parrainés par la CEIC) ainsi que par les universités;
d) la présentation d'un sujet tel que "Comment démarrer sa propre affaire";
e) la préparation d'un programme d'initiation à la vie professionnelle à l'usage des futurs employeurs, chez eux (nous donnerons plus loin des détails sur ce point).

2) Nous avons fourni une méthode qui permettrait au comité de dire à un futur employeur: "Dites-nous les compétences, les caractéristiques, les aspects que vous recherchez ou pouvez rechercher et nous vous dirons très rapidement si nous pouvons ou non vous donner satisfaction; dites-nous le type de travail, les conditions, la grille des salaires, les critères de base comme les études, l'expérience professionnelle, dites-nous s'il s'agit d'un travail d'équipe ou individuel et quelles sont les compétences particulières nécessaires. Donnez-nous toutes ces informations et nous veillerons à ce que vous ayez rapidement les curriculum vitae de personnes qui, à notre avis, répondent à vos critères, ont le désir sincère de travailler chez vous et ont de grandes chances de devenir l'un de vos bons employés." Permettez-nous aussi d'organiser des entrevues et des tests chez vous; d'autre part, si vous le souhaitez, nous pouvons vous aider, avec le personnel d'Emploi Canada et des collèges communautaires, à mettre sur pied un programme d'initiation à la vie professionnelle.

Nous avons organisé ce programme car nous avons réalisé que certains employés, en raison de leur manque de connaissances ou d'expérience, pouvaient ne pas être considérés pour des emplois ailleurs et nous souhaitions, par ce programme, améliorer les possibilités d'emploi pour des personnes disponibles en offrant une formation sur place avant l'embauche.

Voici brièvement les grandes lignes du programme:

1) Le futur employeur détermine les besoins probables en personnel pour les deux trimestres suivants.

2) Nous sélectionnons les candidats possibles après discussion et révision avec le Comité d'aide au placement.

3) Nous organisons un programme spécial de formation sur place - approuvé par Emploi Canada - avec l'aide des dirigeants du collège local et de l'employeur concerné. La coordination pourrait en être assurée par le Comité d'aide au placement.

4) Le candidat suit le cours et ses progrès sont notés; il devient "apte" ou "inapte".

   S'il est apte, il est mis sur une liste d'attente pour être embauché par cet employeur ou peut suivre un programme semblable pour un autre employeur.

   S'il est inapte, il en est informé et le Comité d'aide au placement étudie les raisons avec les personnes appropriées (employeur, professeurs et candidat) afin de préciser les adaptations nécessaires, par exemple, un autre emploi, une attitude différente.

Le fait d'être ainsi engagé dans tout ce processus de formation et de progression des employés et, dans une moindre mesure, des employeurs, a certainement permis de faire progresser les membres du Comité. Nous avons également été en relation avec le personnel d'Emploi Canada et des collèges communautaires, lu des livres et des articles comme "Shutdown at Youngstown", "What Colour Is Your Parachute?" ou "Job Finding Club Manual", tenu des réunions d'échanges; la simple pratique nous a aidés et la qualité des informations fournies s'est améliorée au fur et à mesure.

Voilà pour la notion elle-même. Voyons maintenant quelques remarques sur la façon dont nous l'avons mise en pratique.

Les contacts avec les employeurs constituent l'élément moteur de notre organisation. Quelques-uns ont pris directement contact avec nous, mais la plupart d'entre eux avaient au moins entendu parler de nous

lorsque nous nous sommes adressés à eux. La publicité directe et le bouche à oreille sont donc importants.

Nous avons rassemblé nos premiers renseignements sur les possibilités particulières d'emploi par un long travail d'analyse des informations et des pistes fournies par d'autres employeurs, par diverses associations d'employeurs et parfois simplement nées d'une rumeur transmise par un collègue. Nous avons, bien entendu, consulté toutes les annonces d'offres d'emploi et y avons donné une suite, soit directement, soit par l'intermédiaire de nos candidats.

Lorsque nous rencontrions des employeurs, notre désir de les aider selon leurs conditions s'est très nettement dégagé à mesure que nous travaillions avec eux à comprendre leurs besoins et désirs particuliers. Le service que nous pouvions offrir en a surpris plus d'un... et notre façon professionnelle d'opérer une sélection préliminaire et d'organiser des tests et des entrevues a véritablement soulagé leur service du personnel. Avoir quelqu'un qui offre gratuitement une formation et qui, de toute évidence, comprend les problèmes d'un fabricant pour avoir travaillé dans une usine, est un changement bien accueilli si on compare à d'autres réactions d'employeurs.

Sélectionner les candidats qui répondent aux besoins précis de l'employeur est extrêmement important. Et là, nous avons vraiment bénéficié des connaissances des membres du Comité, des collègues, des contremaîtres et des surveillants avec qui nous pouvions dialoguer.

Par exemple, le service du personnel des Ciments Lafarge Canada près de Bath (Ontario) a travaillé étroitement avec le Comité en engageant les employés qui répondaient à leurs exigences en matière d'études, d'expérience et d'attitude. Selon leur technique d'embauche, il faut commencer comme manoeuvre puis grimper les échelons au fur et à mesure, en fonction du mérite, jusqu'au poste d'opérateur. Nous avons, de toute évidence, opéré une bonne sélection avec les 14 premiers employés embauchés puisqu'on revient nous demander d'autres personnes.

Une fois que nous avons détecté les candidats possibles, ceux-ci viennent nous voir à notre bureau où nous les mettons au courant de nos méthodes, organisons et coordonnons l'envoi des curriculum vitae et des demandes de candidature que nous avons au préalable vérifiés.

Nous offrons un lieu pour des entrevues et des tests le cas échéant, et prévoyons le transport si c'est nécessaire pour aller voir d'éventuels employeurs en dehors de la ville. Nous utilisons également

l'allocation de mobilité d'Emploi Canada lorsque les conditions pour en bénéficier sont satisfaites. Nous préférions envoyer les curriculum vitae et les demandes de candidature à partir du bureau du Comité d'aide au placement car nous pouvions alors joindre à l'envoi les remarques du surveillant, qui ne constituaient en fait que des "références des employeurs" envoyées à l'avance, ce qui activait le processus d'embauche.

Lorsqu'un emploi était offert et accepté, le Comité d'aide au placement restait en ligne pour s'assurer que tous les services promis étaient rendus.

Bien entendu, certains emplois ont été offerts mais non acceptés, ou pas offerts du tout; le Comité avait alors besoin de connaître les raisons de façon à mieux faire une prochaine fois.

Le suivi

Nous nous efforçons d'effectuer un suivi après chaque transaction employé-employeur. Ainsi, après qu'un employeur a interviewé certaines personnes que nous proposions, nous lui demandions comment, d'une façon générale, les choses avaient marché, dans le cas d'un échec comment les points faibles s'étaient manifestés, s'ils avaient des suggestions à faire pour former les employés de façon qu'ils améliorent l'image d'eux-mêmes pour des entrevues ultérieures.

Lorsqu'un employeur engageait une des personnes que nous avions proposées, nous prenions contact avec lui deux ou trois mois plus tard pour voir comment les choses marchaient.

Nous aimerions maintenant vous présenter certains moments heureux et d'autres plus difficiles.

Moment heureux

Un employeur qui cherche 15 employés embauche 14 personnes que nous lui proposons et nous téléphone six mois plus tard en nous disant: "Est-ce que je peux encore en avoir quelques-uns comme ceux que j'ai eus la fois dernière?".

Moment plus difficile

Nous trouvons 12 bons emplois en dehors du secteur géographique. Après avoir téléphoné à environ 60 employés, nous obtenons que 19 d'entre eux participent à une réunion pour parler du travail de façon plus détaillée; 9 seulement y viennent et 3 seulement sont d'accord pour avoir une entrevue avec l'éventuel

employeur. Tous trois se voient offrir un poste; deux ont accepté.

Moment heureux

On retarde de cinq mois le licenciement de 31 personnes grâce à la réussite de notre programme de placement.

Moment plus difficile

Nous organisons pour 23 personnes licenciées depuis quelque temps une réunion dont le but est de voir les différents moyens dont nous disposons pour les aider; deux seulement y viennent.

Mais voici les deux extrêmes.

L'apogée, c'est que 66 pour cent des personnes que nous proposons ont trouvé un bon emploi avant la date de leur licenciement.

La catastrophe, c'est que 20 employés licenciés cherchent encore du travail.

En résumé, pour réussir des placements à l'extérieur du secteur géographique, il faut traiter individuellement employeurs et employés. Bien entendu, vous organisez une formation de groupe lorsque c'est possible, de même que vous faites connaître vos programmes à plusieurs employeurs en même temps lorsque c'est possible aussi... Mais la reconnaissance de l'individualité de chaque employé est vitale pour comprendre ses désirs et ses besoins et pour qu'il reconnaisse votre volonté de l'aider selon ses conditions. Ce respect mutuel des différences et des similitudes est important, en particulier lorsqu'il s'agit de trouver des moyens de développer l'aptitude au travail de chacun. C'est ainsi losqu'on a davantage l'optique de l'employeur: les besoins et les désirs de celui-ci doivent être satisfaits en trouvant des individus qui conviennent à des emplois spécifiques, et il en résulte alors des possibilités d'emploi presque secondaires.

Bien connaître chaque employé permet aussi d'inciter à l'action ceux qui se sentent trop à l'aise matériellement, ceux dont le conjoint travaille et qui reçoivent une allocation de chômage de 6,90 $ l'heure.

Voilà les conditions actuelles. Le marché du travail de Kingston va être temporairement inondé avec plus de 100 licenciés d'une usine locale de matériel de transport. Nous trouvons pourtant que le tableau général de l'emploi en Ontario permet l'optimisme et, si les personnes veulent bien déménager, il existe de bons emplois avec de bons salaires pour les employés d'un haut niveau.

Remarquez que nous avons encore 100 autres employés à placer, 22 actuellement licenciés et 78 qui vont l'être prochainement. Nous intensifions nos efforts en utilisant une version modifiée du Club de placement que nous appelons Groupe de placements (vers la réussite sur le marché du travail). Nous prévoyons de réduire de beaucoup nos opérations pour la fin mars 1986, de fermer le bureau extérieur à la mi-mars, c'est-à-dire à la fin du bail, et de continuer le travail nécessaire mais réduit dans un bureau situé dans l'usine même avec un personnel à temps partiel venant du service du personnel et des syndicats concernés. Nous pensons qu'il restera alors à placer les employés qui n'attendront pas qu'un travail à 11 ou 12 $ l'heure soit proposé localement. Lorsque leur assurance-chômage se terminera, ils considéreront alors un déménagement ou accepteront autre chose qu'un emploi qui paie bien. Ils pourront de toute façon toujours bénéficier de l'aide à la recherche d'emploi.

Tout ceci montre la plupart des leçons que nous avons apprises. Ne laissez pas les instables aller à la dérive sans recours; soyez prêts à donner un coup de pouce, car nous ne sommes pas tous faits pour démarrer tout seuls.

Soyez sélectifs dans l'utilisation des ressources et ne faites pas tout pour tout le monde, qu'ils en aient besoin ou non.

Je n'insisterai jamais assez sur le fait ... d'avoir l'optique de l'employeur. Celui-ci n'est pas habitué à ce que ses intérêts soient considérés comme primordiaux. La nouvelle se propage et, bien entendu, vous devez participer à la propagation.

Travaillez avec le système et n'essayez pas d'obtenir de règle particulière pour vos candidats car il y en a beaucoup d'autres qui cherchent du travail et les règles doivent être appliquées pour tout le monde de la même façon.

Un long temps d'attente n'est pas souhaitable. Identifiez les points négatifs et neutralisez-les.

... Finalement, vos candidats sont des personnes, non des numéros, non des cas, non des stastitiques. Travailler avec eux, les traiter comme des individus suscite des réactions positives, une synergie dont il est bon d'être un élément.

Nos efforts ont eu un autre aspect positif: ils nous ont permis de voir un microcosme du système de l'assurance-chômage et de nous faire une opinion sur les moyens de le rendre plus efficace. En tant que Comité, nous avons communiqué nos avis à la Commission royale d'enquête sur l'assurance-chômage qui a tenu des

audiences. En gros, nos recommandations visaient à lier plus étroitement les allocations de chômage à la formation et au recyclage.

Cela semble extraordinaire. Mais qu'en coûte-t-il d'avoir d'aussi bons résultats? Vus en perspective, ces milliers de dollars qui faisaient un peu peur au moment de l'établissement du budget, se sont révélés être un bon investissement.

Voici quelques chiffres. Il n'est pas facile de faire des comparaisons et nous pouvons très bien être accusés de vouloir mélanger des torchons et des serviettes, mais même si c'est vrai, voyons cela. En gros, le programme d'aide au placement coûte 215 000 $ pour ses 18 mois de fonctionnement, soit 770 $ par employé concerné. La moyenne d'assurance-chômage pour ceux qui quittaient leur emploi était de 9,3 semaines, comparé à 27,2 semaines pour le bénéficiaire normal de la dite assurance dans la région. Et, ce qui est le plus important, c'est que les perturbations psychologiques ont été réduites. Sur l'ensemble de nos placements, 60 pour cent se sont faits avant que l'employé concerné ne soit licencié, ce qui fait que l'angoisse provoquée par le licenciement a été, dans ces cas-là, totalement évitée. À notre avis, le coût et les efforts en valent vraiment la peine.

COURTE BIBLIOGRAPHIE

Plant Closings: What can be learned from Best Practice (Fermetures d'usines: ce que l'on peut apprendre à partir de bons éléments statistiques). Ministère américain du travail, Washington, DC 20210, Division des programmes de collaboration patronale-ouvrière.

Batt, Jr., William L. Canada's Good Example with displaced workers (Le bon exemple du Canada avec les travailleurs déplacés). Harvard Business Review. Juillet-août 1983.

Buss, Terry & Redburn, Steven. Shutdown at Youngstown. Université de l'État de New York.

Job Finding Club Leaders' Manuel (Manuel des responsables des Clubs de placement). CEIC Ottawa-Hull.

Raymer, Rosemary. Job-Hunting Handbook (Manuel pour chercher un emploi). Matériel d'apprentissage de Maclean-Hunter.

Nelson, Bolles Richard. The 1985 What Color Is Your Parachute? Ten Speed Press.

Hall, John & Michalska Beth. Trousse de placement du conseiller en orientation professionnelle. Ministère des Services sociaux et communautaires, Kingston.

LES SERVICES AUX FEMMES: RAPPORT SUR LES CHANGEMENTS DE CARRIÈRE

Sharon E. Kahn
Université de Colombie-Britannique

Ce rapport a été préparé à la demande de la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC) et fait régulièrement des recherches sous la direction du Dr Sharon E. Kahn du département de psychologie de l'orientation, de l'Université de Colombie-Britannique. Le Dr Kahn et ses étudiants de maîtrise font actuellement une étude sur le déroulement de la carrière des femmes avec pour but spécifique l'amélioration des services d'orientation professionnelle qui sont offerts à celles-ci. Nous partageons les objectifs de Hopson et Scally (1980), à savoir former des individus autonomes et créer des cadres sains de vie et de travail.

Nous avons adopté une méthode fondée sur l'interaction. Nous croyons que les décisions relatives à la carrière sont influencées par le milieu et qu'elles modifient les structures sociales. Il nous intéresse de savoir comment la femme interprète son milieu et choisit une carrière en fonction de cette interprétation. Nous avons donné à "carrière" le sens large de plan de vie, ce qui comprend le travail domestique et social ainsi que le travail rémunéré. Astin (1984) affirme que les perspectives de carrière d'une personne dépendent de la façon dont la société répartit très tôt les rôles selon le sexe et dépendent également des influences plus tardives de la société et du milieu; il affirme aussi que les choix de carrière d'une personne et les comportements professionnels - aussi bien dans un emploi rémunéré que dans le travail domestique non rémunéré - sont susceptibles de changer.

En tant que psychologues consultants, nous considérons avec inquiétude la perpétuation dans le domaine professionnel de la ségrégation entre les sexes et les changements technologiques qui réduisent actuellement les débouchés dans des secteurs où les femmes sont traditionnellement en majorité. Nous

---

L'auteur souhaite remercier Jo-Ann Hannah, Judith Hopkins, Janet Lichty, Hilary Pearson et Jane Templeman de leur aide.

souhaitons pouvoir mieux aider les femmes qui recherchent l'indépendance économique et l'égalité en matière d'emploi. Les fluctuations radicales tant dans le nombre d'emplois que dans leur nature font de la planification professionnelle des femmes un important domaine de recherche. Simultanément, nous considérons que la façon dont elles choisissent leurs professions et dont elles intègrent les responsabilités familiales et professionnelles est importante dans le plan de vie des hommes. La plus grande fréquence des changements de carrière au milieu de la vie et la multiplicité des carrières, le désir de partager plus équitablement les responsabilités du ménage et l'augmentation du taux de chômage indiquent que les hommes, eux aussi, rechercheront une orientation pour analyser leurs inquiétudes sur la famille et sur les emplois rémunérés.

Étude n° 1

La première étape de notre travail a été une enquête effectuée pendant les premiers mois de 1983. Nous y avons décrit les femmes qui, à Vancouver (C.-B.), se sont adressées au Women's Employment Counselling Unit* (WECU) et à trois autres Centres d'emploi du Canada (CEC) pour avoir de l'aide en matière de travail; nous avons également comparé les services qu'elles recherchaient et qu'elles ont trouvés. Cette étude nous a amenés aux conclusions suivantes:

> "Un des résultats les plus intéressants de cette enquête semble être la différence entre les services recherchés et trouvés par les femmes au WECU et par celles qui se sont adressées aux autres centres. Les femmes qui sont allées aux CEC ordinaires et au Professional and Technical Centre (Centre professionnel et technique) recherchaient essentiellement un travail. D'autre part, les femmes qui sont allées au WECU recherchaient de l'aide pour choisir un travail ou une carrière et voir la formation qui était nécessaire. Elles désiraient une orientation professionnelle et des renseignements sur les études, les programmes de formation, le marché du travail et les professions. Ces services étaient par

---

* (Services d'orientation professionnelle pour les femmes)

ailleurs ceux que les femmes recevaient effectivement au WECU. De plus, le personnel utilisait des tests, des méthodes dynamiques de recherche d'emploi ainsi que des services d'orientation personnelle. Cet ensemble de services utilisés par les clientes du WECU comprend donc ce que l'on appelle une orientation "professionnelle".

"Il est important de noter également que les clientes de West Broadway à Burnaby et celles des centres professionnels et techniques souhaitaient recevoir à l'avenir les services indiqués plus haut. Ainsi, les femmes du WECU reçoivent maintenant les services d'orientation professionnelle que la majorité des clientes que nous avons interrogées aimeraient recevoir à l'avenir comme supplément au service de placement qu'elles ont trouvé aux Centres d'emploi du Canada."

"Le fait que les clientes du WECU disaient, beaucoup plus souvent que les clientes de West Broadway à Burnaby et que celles des centres professionnels et techniques, que leur visite au WECU les avait aidées à définir leurs objectifs en matière de carrière, constitue un autre résultat important. Comme centre d'emploi spécialisé, le WECU semble donc offrir aux femmes un service important."

"Nous ne devons pas oublier non plus que plus de femmes qui sont clientes du WECU sont des mères célibataires ayant de lourdes responsabilités financières, la majorité d'entre elles sont des femmes qui reviennent sur le marché du travail (après une interruption de trois ans ou plus) et que plus de la moitié sont célibataires ou seules (divorcées, séparées ou veuves). Nombre de ces clientes ne sont pas prêtes à travailler lorsqu'elles viennent pour la première fois au WECU et ont donc besoin des services complets d'orientation professionnelle qu'offre le centre".

"Dans l'étude actuelle, les femmes qui sont allées au WECU ont apprécié le service personnalisé, le sentiment d'être guidée et l'aide qu'elles ont reçue des conseillères du WECU. Au moment où nous avons recueilli les

données, le WECU comptait un personnel complet et avait bénéficié de la présence d'une coordinatrice à temps plein pendant un an. Bien que certaines femmes n'aient pas été satisfaites de la situation géographique du centre, les clientes disaient néanmoins qu'elles étaient contentes du service. Certaines disaient même qu'elles n'hésitaient pas à faire un détour pour obtenir ce qu'elles désiraient. Selon les mots d'une cliente du WECU: 'Je suis reconnaissante qu'il y ait un tel bureau'".

Étude n° 2

Environ 18 mois après l'étude n° 1, nous avons pris contact avec les femmes qui, au cours de cette première étude, avaient accepté de participer à une entrevue subséquente. L'objectif de l'étude n° 2 était d'obtenir des renseignements supplémentaires des femmes qui avaient été et pouvaient encore être concernées par des questions d'évolution de carrière. Nous considérons comme évolution les différents événements qui précipitent les changements dans la perception que la femme a d'elle-même et du monde et qui, en même temps, exigent des modifications de comportement que l'on peut classer selon l'efficacité, la réussite ou l'adaptation qui en résultent (Schlossberg, 1981). La carrière d'une personne change lorsque cette dernière s'adapte aux changements de perspectives personnelles ou sociales, à la conjoncture économique et aux fluctuations des circonstances familiales et des possibilités d'emploi. Nous avons interviewé des femmes qui recherchaient une aide pour trouver un emploi, pour compenser le manque de formation ou le manque de connaissance du marché du travail, ou pour satisfaire aux exigences d'une situation où les responsabilités professionnelles et familiales sont combinées. Nous désirions en particulier connaître les événements et les qualités personnelles qui favorisent un changement de carrière chez les femmes. Un autre but de l'étude visait à comparer les données obtenues au cours de ces interviews avec les modèles connus de changement et de déroulement de carrière.

Nous avons élaboré un questionnaire et avons interviewé par téléphone 39 femmes entre juillet et octobre 1984. Les données de ces interviews ont été compilées et analysées entre novembre 1984 et janvier 1985.

Des conseillères-stagiaires du WECU ont interviewé en profondeur un second groupe de femmes. Les services

du WECU comprennent notamment un centre que dirige le département de psychologie de l'orientation de l'Université de Colombie-Britannique. Les conseillères-stagiaires de ce centre offrent une orientation personnelle et professionnelle. Entre janvier et mars 1985, elles ont rencontré les clientes pendant une heure et enregistré les interviews au cours desquelles les femmes interrogées analysaient comment leur carrière avait évolué. Les conseillères ont, après chaque séance, rédigé un rapport.

Préparation des interviews et du questionnaire

Le questionnaire utilisé pour les interviews téléphoniques comptait cinq parties avec des questions objectives et des questions ouvertes (voir annexe A). Les questions étaient brèves et faciles à comprendre pour permettre d'y répondre rapidement. Elles visaient à préciser le niveau d'études, la situation de famille et la situation d'activité au moment de la première étude et à l'époque de l'interview. Elles visaient également à identifier les événements et les qualités personnelles qui pouvaient avoir une influence sur les changements de carrière.

La première partie fournissait un profil statistique des interviewées. Parmi les questions d'information générale, on trouvait la situation de famille de l'intéressée, le nombre d'enfants et le niveau d'études.

Dans la deuxième partie, on vérifiait que les femmes avaient été en chômage en février 1983 et on relevait les changements d'emploi depuis cette date. Si elles avaient trouvé un emploi, on notait le nouveau poste. Nous indiquions également le nombre de mois pendant lesquels l'intéressée avait eu un emploi au cours de l'année précédente, quelle qu'ait été sa situation d'activité à ce moment-là. D'autres questions portaient sur le degré de satisfaction de l'intéressée quant au temps pendant lequel elle avait travaillé et sur le montant de son revenu au cours de l'année précédente.

La troisième partie de l'interview comprenait des questions ouvertes. Nous voulions savoir ici à quoi les femmes attribuaient le fait d'être employées ou sans travail à ce moment-là. Nous demandions aux intéressées d'identifier la raison essentielle qui expliquait leur emploi ou leur chômage actuel.

La quatrième partie de l'interview invitait les femmes à faire leurs remarques sur ce qui était (ou est) important pour la femme qui travaille, que ce soit à la maison ou contre rémunération. En vue de recherches ultérieures, nous désirions savoir ce qui, de l'avis de

ces femmes, était important. Dans la dernière partie, on demandait aux femmes si elles souhaitaient être interviewées plus en profondeur ultérieurement.

Résultats et analyse de l'étude n° 2

Nous avons commencé par organiser les données de l'échantillon du suivi (n = 39) en fonction du niveau d'études et de la situation de famille. Les tableaux 1 et 2 montrent respectivement les différents pourcentages.

TABLEAU 1

Niveau d'études

Diplôme universitaire	51	20
Études postsecondaires	23	9
Niveau 12e année	15	6
Niveau 11e année ou en dessous	11	4

TABLEAU 2

Situation de famille

	Pourcentage	Nombre
Vivant seule	46	18
Vivant avec un conjoint ou un compagnon	21	8
Vivant avec un conjoint ou un compagnon et des enfants de moins de 18 ans	21	8
Ni conjoint ni compagnon, mais enfants de moins de 18 ans	12	5

Trois quarts (74 %) des femmes avaient fait des études universitaires ou postsecondaires. Environ un quart (26 %) avait le niveau de l'école secondaire ou moins.

Presque la moitié (46 %) des femmes étaient seules. Un cinquième (21 %) vivait avec un conjoint ou un compagnon et n'avait pas d'enfants à la maison. Un tiers (33 %) était des mères de famille et un peu plus d'un tiers d'entre elles (12 %) était le principal soutien d'enfants à charge.

Au moment de l'étude n° 1, toutes les femmes du présent échantillon étaient en chômage et avaient recours aux services de la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC). Elles étaient identifiées comme des femmes dont la carrière était en "évolution". Nous avons organisé les données de façon à dégager quelle proportion de l'échantillon du suivi avait terminé l'évolution de sa carrière au moment de l'étude n° 2, soit environ 18 mois plus tard. Nous avons divisé les sujets en deux groupes: les femmes exerçant un travail rémunéré et les femmes encore en chômage au moment de l'étude ultérieure (étude n° 2).

Les résultats ont montré que dans l'échantillon total (n = 39), une majorité de femmes (69 % ou n = 27) avait trouvé un emploi au moment des interviews subséquentes (c'est-à-dire avait changé de carrière). Un tiers (31 %) des femmes était encore sans travail à ce moment-là (c'est-à-dire se trouvait encore en période de transition un an et demi après le premier contact).

Puis nous avons classé séparément le pourcentage des femmes de chaque groupe, employées ou non, selon chaque niveau d'études et selon la situation de famille. Nous pouvions alors comparer les deux groupes par rapport à l'ensemble de l'échantillon de façon à voir quelle était la représentativité de chacun d'entre eux quant au niveau d'études et à la situation de famille. Les tableaux 3 et 4 montrent respectivement le détail de ces répartitions.

TABLEAU 3

Femmes employées et en chômage par niveau d'études et par rapport à l'ensemble de l'échantillon

Niveau d'études	Échantillon n = 39		Femmes ayant un emploi n = 27		Femmes en chômage n = 12	
	Pourcentage	n	Pourcentage	n	Pourcentage	n
Diplôme universitaire ou études postsecondaires	74	29	79	23	21	6
11e-12e année ou moins	26	10	40	4	60	6

TABLEAU 4

Femmes employées et en chômage par situation de famille et par rapport à l'ensemble de l'échantillon

Situation de famille	Échantillon n = 39		Femmes ayant un emploi n = 27		Femmes en chômage n = 12	
	Pourcentage	n	Pourcentage	n	Pourcentage	n
Femmes sans enfant	67	26	69	18	31	8
Femmes avec enfants	33	13	69	9	31	4

De toutes les femmes qui avaient fait des études universitaires ou fréquenté l'école secondaire, la majorité (79 %) avait maintenant un emploi et moins d'un quart (21 %) n'en avait pas. Moins de la moitié (40 %) des femmes du niveau de l'école secondaire ou moins avait un emploi; plus de la moitié (60 %) n'en avait pas.

Plus de la moitié (67 %) des femmes n'avait pas d'enfants au moment de l'étude. La majorité (69 %) de ces femmes avait un emploi et moins d'un tiers (31 %) n'en avait pas. Un tiers des femmes avait des enfants et, là encore, la majorité (n = 9) avait un emploi, un tiers, un tiers (n = 4) n'en avait pas. Cinq des 13 femmes ayant des enfants étaient des mères célibataires. Presque toutes (90 %) avaient un emploi, une seule n'en avait pas.

Les figures 1, 2 et 3 représentent graphiquement les comparaisons entre les groupes. Elles mettent en évidence les relations au sein des groupes et par rapport à l'échantillon dans son ensemble.

Nous avons alors déterminé pour chaque groupe de femmes, employées et en chômage, le pourcentage en fonction du niveau d'études et de la situation de famille pour une comparaison plus précise intra-groupe de ces facteurs. Le tableau 5 résume les résultats obtenus.

La majorité (67 %) des femmes seules ayant fait des études universitaires ou postsecondaires a trouvé en emploi; quelques-unes (17 %) n'en ont pas trouvé. Une seule femme qui avait le niveau de l'école secondaire ou moins a trouvé un emploi, deux femmes n'en ont pas trouvé.

Sur les femmes qui vivaient avec un conjoint ou un compagnon, la moitié (n = 4) avait fait des études universitaires ou postsecondaires. Trois d'entre elles avaient un emploi, une n'en avait pas. L'autre moitié

FIGURE 1

Niveau d'études des femmes employées et en chômage

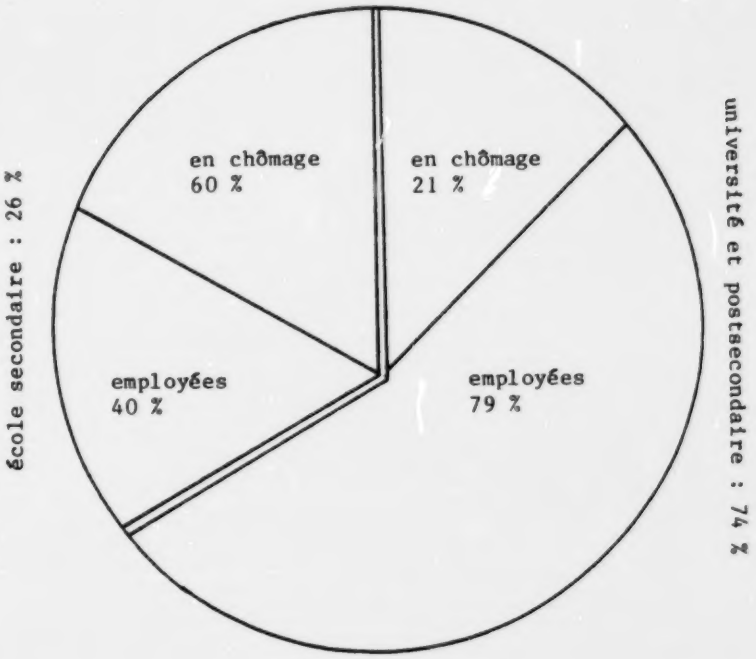


FIGURE 2

Situation de famille des femmes employées et en chômage

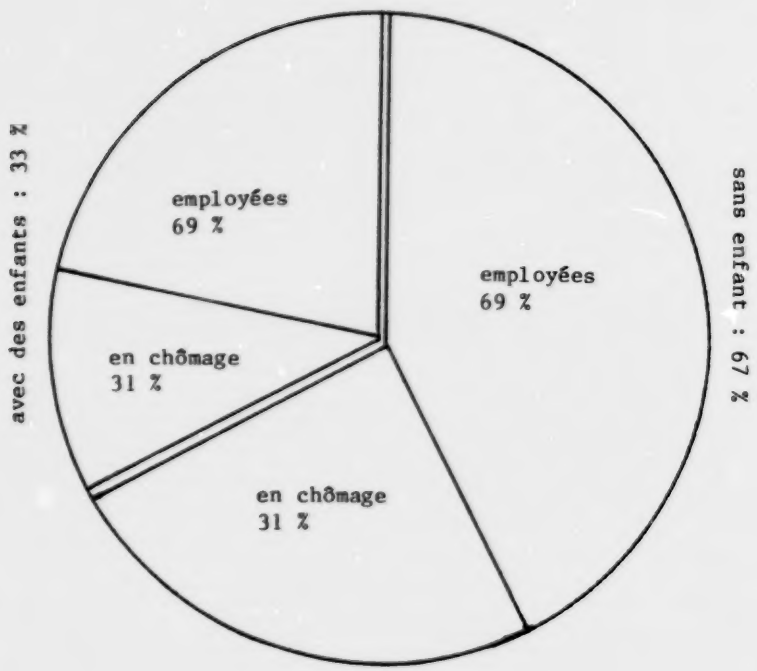


FIGURE 3

Situation de famille des femmes employées et en chômage ayant des enfants

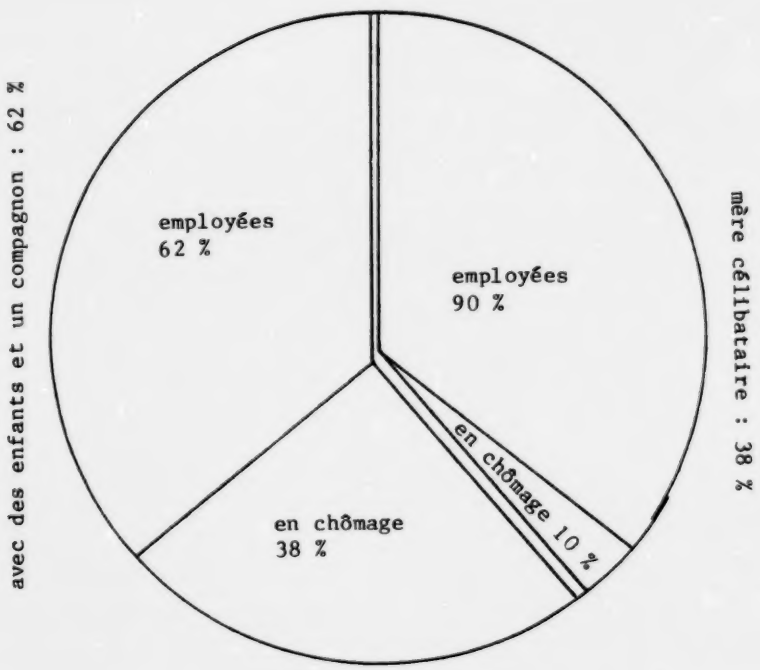


TABLEAU 5

Situation de famille et niveau d'études pour les femmes employées et celles au chômage

Situation de famille	Niveau d'études	Employées n = 27 Pourcentage	n	En chômage n = 12 Pourcentage	n
Vivant seule	Diplôme universitaire et études postsecondaires	67	12	17	3
	11e-12e année ou moins	5	1	11	2
Vivant avec un compagnon	Diplôme universitaire et études postsecondaires	38	3	12	1
	11e-12e année ou moins	25	2	25	2
Vivant avec un compagnon et des enfants de moins de 18 ans	Diplôme universitaire et études postsecondaires	63	5	25	2
	11e-12e année ou moins	-	-	12	1
Vivant sans compagnon et avec des enfants de moins de 18 ans	Diplôme universitaire et études postsecondaires	80	4	-	-
	11e-12e année ou moins	-	-	20	1

des femmes vivant avec un compagnon ou mariées avait le niveau de l'école secondaire ou moins. Sur ces quatre femmes, deux avaient un emploi, deux n'en avaient pas.

Plus de la moitié (63 %) des femmes qui avaient fait des études universitaires ou postsecondaires et vivaient avec un compagnon et des enfants a trouvé un emploi; un quart (25 %) n'en a pas trouvé. La seule femme qui ait eu le niveau de l'école secondaire ou moins et qui vivait avec un compagnon et des enfants n'avait pas trouvé d'emploi.

Toutes les mères célibataires (n = 4) qui avaient fait des études universitaires ou postsecondaires avaient un emploi. La seule mère célibataire qui avait le niveau de l'école secondaire ou moins n'en avait pas.

Ces profils de clientes ressemblent à ceux dégagés dans la première étude et dans d'autres études sur les femmes recherchant une orientation professionnelle (voir Ward, 1984). Les conclusions de ces études montraient également que les femmes ayant fait des études supérieures étaient moins longtemps sans emploi, ce qui laisse penser qu'un haut niveau d'études peut effectivement aider une femme à mieux réussir les changements de sa carrière. Dans tous les groupes, quelle qu'ait été la situation de famille, la carrière d'un plus grand nombre de femmes qui avaient fait des études supérieures évoluait. Ceci était particulièrement vrai pour les mères célibataires. La majorité d'entre elles (80 %) ayant maintenant un emploi avait un niveau d'études plus élevé que le 1/5 (20 %) des mères célibataires qui étaient encore sans emploi.

Sur l'échantillon total, environ la moitié (54 %) des femmes étaient mécontentes ou vraiment mécontentes quant à la quantité de travail qu'elles avaient eue l'année précédente, tandis que l'autre moitié (46 %) disait en être satisfaite ou très satisfaite. Sur les femmes qui avaient un emploi, 1/3 (33 %) étaient mécontentes, tandis que 2/3 (67 %) se disaient satisfaites. Toutes les femmes qui n'avaient pas de travail disaient être mécontentes (31 % de l'échantillon total).

On peut résumer ainsi les raisons que les femmes ayant un emploi donnaient pour leur mécontentement: la rémunération était trop faible pour la durée ou la quantité de travail exigées par l'emploi, la quantité de travail sur l'année était insuffisante (il y avait soit des périodes où elles n'avaient pas de travail, soit du travail sporadique), et la sécurité d'emploi était très minime. Les raisons que les femmes de ce groupe ont données pour leur satisfaction étaient qu'essentiellement

la quantité de travail était bonne et qu'elles avaient au moins un emploi.

Raisons

Nous voulions connaître les raisons avancées par les femmes dont la carrière avait changé et par celles dont la carrière n'avait pas changé pour expliquer leur réussite à avoir trouvé un emploi (transition terminée) ou leur manque de succès (encore en période de transition). Nous avons demandé aux femmes qui travaillaient comment elles expliquaient le fait d'avoir un emploi alors que tant d'autres n'en avaient pas, et ce qui les avaient aidées à conserver cet emploi. Nous avons demandé aux femmes qui n'avaient pas d'emploi ce qui, à leur avis, leur était le plus difficile pour trouver du travail. Nous avons alors organisé pour les deux groupes les réponses aux questions ouvertes et les présentons dans le tableau 6.

En identifiant les caractéristiques des événements et les qualités personnelles qui ont une influence sur les changements de carrière, une des observations les plus intéressantes qui s'est dégagée des réponses sur les raisons est que les femmes dont la carrière a changé ont attribué leur réussite principalement à des qualités personnelles (facteurs intrapsychiques, attitude, motivation). La majorité des réponses des femmes qui étaient encore sans emploi indique que ce sont principalement des facteurs extérieurs (la structure du milieu et de la société) qui les ont influencées pour tenter de changer de carrière.

Entrevues d'orientation

Pendant trois mois (de janvier à mars 1985), nous avons mené toutes les semaines au WECU des entrevues personnelles approfondies avec huit femmes qui changeaient de carrière. Ces entrevues ont été faites par des étudiants de maîtrise en psychologie de l'orientation, sous la direction du Dr Kahn. Les femmes interviewées avaient entre 25 et 38 ans, elles étaient sans expérience professionnelle antérieure et sans emploi à ce moment-là.

Une analyse composée de leur sentiments et de leurs expériences a montré que ces femmes recherchaient un changement de carrière dans leur domaine. Elles essayaient d'ajuster leurs compétences utilisées dans des emplois antérieurs en vue de les faire mieux correspondre au marché du travail, ou elles essayaient de trouver un

TABLEAU 6

Raisons que les femmes ont données pour avoir réussi ou non un changement dans leur carrière*

Femmes ayant un emploi

J'ai beaucoup travaillé
J'ai amélioré la façon dont je me vois
J'ai une attitude positive
Je suis très motivée

Je donne plus qu'on attend
Je supporte au travail des situations absurdes
J'accepte de faire un travail pour lequel je suis surqualifiée

J'ai acquis de bonnes compétences

J'ai de l'expérience
J'ai des relations
J'ai une ancienneté reconnue dans une structure syndicale

Femmes n'ayant pas d'emploi

Le marché du travail présente trop peu de débouchés
Il y a trop de restrictions budgétaires
Le marché est trop concurrentiel
Trop de candidats pour trop peu de postes
Une conjoncture économique trop mauvaise

Je n'ai pas eu d'occasions d'acquérir de l'expérience
Ma spécialité ne correspond pas à ce qu'on demande sur le marché
Ma spécialité ne correspond pas à la demande actuelle
Le marché est fermé
Aucun service ne peut m'aider
Il n'existe pas de possibilités de formation

La discrimination: on dit que je suis trop vieille

Des changements familiaux: maladie, responsabilité

---

* Par ordre décroissant d'importance

poste qui utilisait leur expérience antérieure de façon plus intéressante. Les principales questions qui se sont dégagées pendant ces entrevues ont été celles des conflits de rôles, des responsabilités familiales, et des choix passés et présents en ce qui concerne la formation et les études.

Le modèle d'orientation utilisé avec ces clientes était fondé sur une prise de conscience et visait à transmettre des informations sur l'effet des événements et des forces du milieu, à établir une distinction entre les responsabilités personnelles et sociales, et à encourager l'action en vue d'un changement personnel et institutionnel (Gluckstern, 1977; O'Neil, Ohlde, Barke, Gelwick & Garfield, 1980).

Les données des entrevues et les raisons obtenues pour expliquer la réussite ou l'insuccès nous ont amenés à nous poser la question de savoir si l'amour-propre est plus vif lorsqu'on arrive à changer de carrière, ou si les femmes qui ont changé de carrière ont une image d'elles-mêmes plus positive avant même de changer. Hackett et Betz (1981) ont postulé que ce qu'un individu attend de lui-même pour ce qui est de la réussite dans les études et dans la profession, est un important médiateur entre ses propres possibilités et ses talents, et la mesure selon laquelle il utilise véritablement ces possibilités et fait fructifier ces talents. Ward (1984) a trouvé que des évaluations positives d'efficacité lorsqu'il s'agit de s'adapter aux situations semblaient avoir un lien avec des sentiments d'amour-propre et de confiance en soi, et avec un sens de la responsabilité de soi et de la situation.

Il n'est pas justifié de faire des déductions en ce qui concerne la causalité, mais les modèles notés peuvent diriger certains de nos efforts vers une intervention d'orientation. Des qualités personnelles associées à des bases internes d'auto-évaluation et de contrôle étaient en effet évidentes chez les femmes interviewées qui avaient trouvé un emploi. Pour les femmes qui sont soumises à une orientation continuelle, l'occasion d'évaluer des décisions passées, présentes et futures, d'éprouver des sentiments personnels et d'apprendre de nouvelles compétences semblait valable. Farmer (1984) a remarqué que le processus de socialisation peut se modifier plus lentement que les structures de possibilités. Il peut y avoir des débouchés à saisir à condition que les conseillères aident les clientes à les discerner. Les preuves qui se dégagent des deux premières études montrent bien que le WECU est l'exemple d'une structure qui permet d'aider les femmes à faire une transition professionnelle.

Étude n° 3

En juillet 1985, deux ans après notre contact initial, nous avons pu interviewer 20 femmes qui avaient antérieurement recherché des services d'orientation professionnelle et avaient à l'époque un emploi. Nous leur avons demandé de nous parler de leur travail, des changements intervenus dans leur situation de famille et dans leur niveau d'études depuis 1983. Nous voulions précisément pousser ces femmes à penser à elles et à leur emploi actuel et nous leur avons demandé: "Vous considérez-vous ou vous sentez-vous bloquée ou en mouvement?" À celles qui ont répondu qu'elles se sentaient bloquées, nous avons continué de poser ces questions:

De quelles façon vous sentez-vous bloquée?
À votre avis, qu'est-ce qui fait que vous vous sentez bloquée?
À votre avis, qu'est-ce qui pourrait changer et vous aider?
Qu'est-ce qui en vous (si peu que ce soit) semble en mouvement?
Qu'est-ce qui, pour vous, crée ce sens du mouvement?

Aux femmes qui ont répondu qu'elles se sentaient en mouvement, nous avons continué de poser ces questions:

De quelles façon vous sentez-vous en mouvement?
À votre avis, qu'est-ce qui crée en vous ce sens du mouvement?
De quelles façons vous sentez-vous bloquée?
À votre avis, qu'est-ce qui pourrait changer et vous aider?

Nous leur avons également demandé de remplir l'Inventaire des structures de possibilités (annexe B). Cet instrument est actuellement en cours de préparation; il sert à voir dans quelle mesure et dans quelle direction les structures du milieu ont une influence sur la situation professionnelle des femmes.

Chaque femme fut interviewée individuellement par un ou deux étudiants de maîtrise dûment formés et toutes leurs réponses ont été notées sur des formulaires préparés. Les interviews ont duré de une à deux heures.

Résultats et analyse de l'étude n° 3

Sur les 10 femmes qui ont dit se trouver bloquées, la majorité en a attribué la cause à leurs conditions de travail. Les autres ont cité comme raison de leur inertie, le manque d'occasions de promotion dans leur travail, des relations négatives ou tendues avec les collègues ou l'employeur, les responsabilités familiales, la discrimination fondée sur l'âge ou le poids. Quant à ce qui pourrait changer pour le mieux dans leur vie, les femmes qui se trouvaient bloquées nous ont dit qu'elles désiraient de meilleures conditions de travail, un salaire plus élevé, des possibilités d'avancement, un soutien familial ou un changement personnel d'attitude. Même si peu de femmes ont pu penser à quelque chose en particulier qui leur procurait cette impression de mouvement, d'autres ont dit que des aspects particuliers de leur travail étaient positifs: les horaires, le lieu, les contacts, le salaire et les cours de perfectionnement. Deux femmes nous ont dit que leur propre attitude leur permettait de sentir qu'elles allaient de l'avant, même si le mouvement était lent.

Les 10 femmes qui avaient l'impression de mouvement ont mentionné certains aspects de leur travail, une attitude personnelle positive, une bonne santé et un soutien familial. Ces femmes ont attribué leur avancement à la variété, à la stimulation et au défi que leur offre leur travail, aux possibilités de perfectionnement et de promotion, aux contacts professionnels et au salaire intéressant. Lorsque nous leur avons demandé de quelles façons elles se sentaient bloquées dans leur vie, ces femmes ont de nouveau cité leurs conditions de travail, y compris un salaire bas et de longues heures, des relations de travail concurrentielles, leurs propres attitudes et les responsabilités familiales. Ces mêmes éléments - conditions de travail et possibilités offertes, attitudes personnelles et soutien familial - ont été cités comme favorables, même par les femmes qui sentaient que leur situation professionnelle ne stagnait pas.

Les emplois de ces 20 femmes appartenaient à la même catégorie: travail de bureau et services. La moitié de ces femmes ont dit se sentir bloquées, l'autre moitié, en mouvement. Dans leurs réponses aux 35 questions de l'Inventaire des structures de possibilités choisies pour décrire le milieu professionnel, les 20 femmes ont toutes dit qu'elles avaient le soutien affectif d'amis et de parents, une bonne santé et pouvaient bénéficier des soins médicaux dont elles avaient besoin. Elles ont rapporté que leurs horaires et leur lieu de travail

des décisions et d'éprouver le sentiment de réaliser quelque chose. Son travail correspond à ses besoins et convient à ses intérêts; il est varié et stimulant.

Il existe peu de différences, mais elles sont importantes, entre les femmes qui disent être bloquées et celles qui disent être en mouvement. Celles qui "sont en mouvement" semblent avoir moins de recours ou de possibilités d'adoucir la rigueur de leur situation professionnelle que celles qui sont "bloquées". Il est possible que le fait d'avoir un compagnon et un certain soutien financier permette aux femmes "bloquées" d'être moins tendues. Celles qui "sont en mouvement" peuvent croire qu'elles doivent d'elles-mêmes aller de l'avant. Après tout, sur qui d'autre peuvent-elles se reposer?

Nous avons, pendant trois ans, suivi ce petit échantillon non représentatif de femmes qui vivaient une transition dans leur carrière; bien entendu, nous avons plus de questions que de réponses. Celles qui sont "en mouvement" sont-elles des actives, des personnes qui ont de l'initiative, qui poursuivent leurs propres intérêts et agissent en leur propre nom? Forgent-elles leurs propres possibilités d'avancement? Recherchent-elles la stimulation et le défi? Recherchent-elles les contacts et les entretiennent-elles? Sont-elles seules parce qu'elles poursuivent activement leur carrière ou l'inverse? Les femmes "bloquées" s'identifient-elles d'abord à leurs relations familiales et exigent-elles moins de leur travail?

Nous relevons que les femmes peuvent reconnaître qu'elles sont "bloquées" ou "en mouvement" et que chaque groupe se décrit quelque peu différemment. Pour elles, les conditions de travail, les occasions, la vie familiale divergent et ce qu'elles nous ont dit dans les entrevues a été corroboré par l'Inventaire des structures de possibilités.

Peu à peu se dégage une image de la femme qui recherche des services d'orientation professionnelle, trouve un emploi et éprouve vis-à-vis d'elle-même, de son travail et de son avenir un sentiment positif. Nous avons commencé par regarder les femmes qui recherchaient de l'aide pour le déroulement de leur carrière. Nous avons suivi un petit nombre d'entre elles au cours des trois dernières années pour en savoir plus à leur sujet.

Nous préparons actuellement le plan des études qui tenteront de délimiter les structures de possibilités pour les femmes qui recherchent une orientation professionnelle ainsi que pour celles qui sont satisfaites de leur emploi. Il nous intéresse de comparer les femmes qui éprouvent des difficultés à changer de carrière ou de travail ou à vouloir reprendre

n'entraient pas en conflit avec leurs autres responsabilités et qu'elles avaient la possibilité de se perfectionner. De plus, toutes ont dit qu'elles avaient des supérieurs hiérarchiques à la hauteur, qu'elles appréciaient les encouragements de leurs collègues et qu'elles voyaient d'autres femmes assumer des responsabilités.

Quelles sont alors, d'après les réponses à l'Inventaire des structures de possibilités, les différences entre les deux groupes de 10 femmes? Nous avons dessiné deux profils composés pour décrire les femmes "bloquées" et celles qui étaient "en mouvement".

La femme qui se considère comme bloquée a un compagnon et n'a pas d'enfant. On ne sait pas si elle a ou non de l'argent en réserve. Ses conditions de travail ne sont pas du tout satisfaisantes. Elle est mécontente de son salaire et trouve les conditions physiques de son travail désagréables et malsaines. Son emploi est menacé par des restrictions budgétaires et elle pense qu'elle a des chances d'être licenciée. Il n'y a pas de possibilités d'avancement et elle n'a pas de relations ou de contacts qui pourraient l'aider dans ce domaine. Elle pense que son travail n'est pas reconnu à sa juste valeur et qu'elle n'a pas suffisamment de commentaires. Ses avantages sociaux sont satisfaisants et on lui demande rarement de faire des heures supplémentaires sans rémunération. Elle reçoit un certain appui à son travail car son employeur l'encourage et elle n'est pas harcelée sexuellement. Son travail lui offre quelques occasions de dépasser des obstacles, de prendre des décisions et d'éprouver le sentiment de réaliser quelque chose. Bien que son travail convienne à ses intérêts, il n'est vraiment ni varié ni stimulant.

La femme qui se considère comme en mouvement est célibataire et n'a pas d'enfant. Sa situation économique est précaire; c'est-à-dire qu'elle n'a pas d'argent en réserve. Malgré le salaire et une menace de restrictions budgétaires, elle trouve ses conditions de travail très bonnes ou satisfaisantes. Il est improbable qu'elle soit licenciée. Les avantages sociaux et les conditions physiques de son travail sont satisfaisants. Il y a des possibilités d'avancement et pas de discrimination apparente en ce qui concerne la promotion de la femme. Elle reçoit un certain appui, notamment des réactions spécifiques; son travail est reconnu à sa juste valeur et on apprécie ce qu'elle fait. Son employeur la soutient et l'encourage et elle n'est pas harcelée sexuellement au travail. Elle a des relations ou des contacts qui peuvent l'aider à avoir de l'avancement. Son travail lui offre des occasions de dépasser des obstacles, de prendre

un travail et qui cherchent des services d'orientation professionnelle, avec celles qui n'ont pas cessé de travailler et n'ont pas cherché ces services d'orientation. Des études qualitatives contenant des événements de la vie de divers groupes de femmes pourront contribuer à nous faire mieux comprendre le déroulement d'une carrière.

Nous analysons actuellement des données qui présentent les premiers plans de carrière faits par des femmes et les changements d'objectifs opérés par la suite à mesure qu'elles devenaient adultes. Tout comme Gottfredson (1981), ce qui nous intéresse n'est pas tant les raisons qui ont poussé les femmes à faire les choix qu'elles ont faits, mais plutôt les facteurs qui, dans le processus de développement, empêchent les femmes de percevoir d'autres possibilités. Savoir que les institutions changent, que les personnes peuvent adopter des comportements fonctionnels pour s'adapter aux difficultés du milieu, que les sentiments que nous éprouvons à notre égard peuvent être renforcés par des prises de décision, tout cela oriente nos recherches et notre expérience dans le domaine de l'orientation professionnelle. En définitive, nous voulons être d'efficaces défenseurs des femmes qui se sentent bloquées dans le déroulement de leur carrière, et intervenir pour faciliter la planification et la prise de décisions.

BIBLIOGRAPHIE

Astin H.S. (1984). The meaning of work in women's lives: A sociopsychological model of career choice and work behavior (La signification du travail dans la vie des femmes: un modèle socio-psychologique de choix de carrière et de comportement professionnel). The Counseling Psychologist, 12, 113-130.

Farmer H.S. (1984). A shiny fresh minted penny (Comme un sou neuf). The Counseling Psychologist, 12, 141-144.

Gottfredson L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations (Circonscription et compromis: une théorie du développement des aspirations professionnelles). Journal of Counseling Psychology Monograph, 28, 545-579.

Gluckstein A.B. (1977). Beyond therapy: Personal and institutional change (Au-delà de la thérapie: changements personnels et institutionnels). In E.I. Rawlings & D.K. Carter (Éditeurs) Psychotherapy for women: Treatment toward equality, pp. 429-444. Springfield (Illinois): Thomas.

Hackett G. & N.E. Betz (1981). A self-efficacy approach to the career development of women (Une méthode basée sur l'efficacité personnelle pour analyser le déroulement de carrière des femmes). Journal of Vocational Behavior, 18, 326-339.

Hopson B. & M. Scally (1980). Change and development in adult life: Some implications for helpers (Changements et évolution de la vie adulte: quelques conséquences pour les assistants). British Journal of Guidance and Counselling, 8, 175-187.

O'Neill J.M., C. Ohlde, C. Barke, B.P. Gelwick & A. Garfield (1980). Research on a workshop to reduce the effects of sexism and sex-role socialization on women's career planning (Recherches sur un atelier visant à réduire les effets du sexisme et de la représentation de la femme et de l'homme sur la planification de la carrière des femmes). Journal of Counseling Psychology, 27, 355-363.

Schlossberg N.K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition (Un modèle pour analyser l'adaptation de l'homme à la transition). The Counseling Psychologist, 9, 2-18.

Ward V.G. (1984). Role conflicts and coping strategies of women seeking career counselling (Conflits d'activités et méthodes d'adaptation des femmes recherchant une orientation professionnelle). Thèse de maîtrise non publiée, Université de Colombie-Britannique, Vancouver (C.-B.).

Annexe A

Questionnaire de l'étude n° 2
Étude n° 2

Numéro de téléphone:

Relevé de juillet 1984

Numéro de groupe:

A. Données personnelles

Depuis février 1983, y a-t-il eu des changements dans les données suivantes?

Situation de Famille		Changement	Situation actuelle
1	Célibataire	1	Oui
2	Avec un compagnon	2	Non

Nombre d'enfants d'âge préscolaire		Changement	Situation actuelle
0	Aucun	1	Oui
1	Un enfant	2	Non
2	Deux enfants		
3	Trois enfants		
4	Quatre enfants		
5	Cinq enfants ou plus		

Nombre d'enfants petits ou adolescents		Changement	Situation actuelle
0	Aucun	1	Oui
1	Un enfant	2	Non
2	Deux enfants		
3	Trois enfants		
4	Quatre enfants		
5	Cinq enfants ou plus		

Éducation		Changement	Situation actuelle
1	8e année ou moins	1	Oui
		2	Non
2	9e-11e année		
3	12e année		
4	Quelques études postsecondaires		
5	Diplôme d'études collégiales ou techniques		
6	Diplôme universitaire		
7	Maîtrise		

B. Données Professionnelles pour les femmes au chômage en février 1983**

Lorsque vous étiez à la CEIC, vous cherchiez un emploi comme _____. Au cours de l'année, cette situation a-t-elle changé depuis février 1983?

1 Oui
2 Non

Si oui, indiquez le ou les emplois occupés:

Pendant combien de mois environ avez-vous eu un emploi rémunéré cette année, c'est-à-dire de juillet 1983 à juillet 1984?

B Données Professionnelles pour toutes les femmes

Pour certaines personnes, cela représenterait une quantité de travail acceptable; pour d'autres, non. Sur une échelle de 1 à 4, indiquez votre degré de satisfaction. Je vais vous lire l'échelle. Rappelez-vous, il s'agit bien de la QUANTITÉ de travail.

1. Très mécontente
2. Mécontente
3. Satisfaite
4. Très satisfaite

Quel a été votre revenu approximativement au cours de l'an dernier, de septembre 1983 jusqu'à maintenant?

1. Entre 0 et 4 999 $
2. Entre 5 000 et 9 999 $
3. Entre 10 000 et 14 999 $
4. Entre 15 000 et 19 999 $
5. Entre 20 000 et 24 999 $
6. Entre 25 000 et 29 999 $

7. Entre 30 000 et 34 999 $
8. Entre 35 000 et 39 999 $
9. 40 000 $ et plus

C. Raisons pour les femmes ayant actuellement un emploi**

Nous aimerions savoir comment vous expliquez le fait que vous avez un emploi alors que tant d'autres n'en ont pas. Qu'est-ce qui vous a aidée à conserver votre emploi? Si vous avez occupé plusieurs emplois: Quel a été le plus important? (Faites une liste des emplois occupés en mettant un astérisque en face de celui que vous considérez comme le plus important.)

C. Raisons pour les femmes au chômage

Beaucoup de personnes éprouvent des difficultés à trouver du travail actuellement. Pour vous, qu'est-ce qui est le plus difficile pour trouver du travail? Si vous avez occupé plusieurs emplois: Quel a été le plus important? (Faites une liste des emplois occupés en mettant un astérisque en face de celui que vous considérez comme le plus important.)

D. Autres Renseignements

Nous nous intéressons aux femmes et à leur travail, tant à la maison qu'à l'extérieur. Y a-t-il pour vous quelque chose de particulièrement important qu'à votre avis nous devrions considérer?

E. Entrevues Ultérieures

Nous espérons pouvoir rencontrer des femmes pour parler de leur vie professionnelle plus en détail. Cela vous intéresserait-il de venir rencontrer une personne pour une entrevue d'une heure?

1. Oui
2. Non

Nous vous remercions vivement de votre collaboration. Vos réponses nous seront très utiles.

Étude n° 2

Interview téléphonique

Présentation

Bonjour (ou bonsoir). Ici _____. Je fais un travail de recherche avec le Dr Kahn de l'Université de Colombie-Britannique sur les femmes et le travail. En février 1983, vous avez rempli notre questionnaire à un Centre d'emploi du Canada et avez accepté de participer à une étude complémentaire. Vous en souvenez-vous?

Nous aimerions savoir ce qui vous est arrivé pendant cette année et espérons que vous accepterez encore de répondre à quelques questions au téléphone. Avez-vous le temps de répondre maintenant?

Merci beaucoup, votre aide nous est précieuse.

Annexe B

Inventaire des Structures de Possibilités

Certaines des questions ci-dessous peuvent vous permettre de préciser vos expériences professionnelles. Elles peuvent être une aide ou un obstacle pour trouver un emploi et le conserver, pour quitter votre emploi ou changer de travail, pour obtenir des promotions et vous sentir à l'aise avec vous-même; elles peuvent aussi vous gêner en cela.

Vous vous rendrez sans doute compte que certaines des questions ci-dessous vous aideront dans votre travail actuel, que certaines autres ne vous aident pas et que d'autres encore ne s'appliquent pas du tout à vous.

Chaque question est formulée de façon positive et négative. Nous aimerions, que pour chaque question, vous entouriez la lettre qui correspond le mieux à votre cas. Si la situation présentée joue un rôle négatif ou ne vous aide guère dans votre travail, encerclez alors la lettre A (vrai pour moi) ou B (assez vrai pour moi) selon le degré de la négation en ce qui vous concerne. Si au contraire la situation joue un rôle positif ou favorable pour vous, encerclez alors la lettre D (assez vrai pour moi) ou E (vrai pour moi), là encore selon le degré d'aide qu'elle vous apporte. Si la situation présentée ne joue aucun rôle dans votre vie actuelle, encerclez alors la lettre C (ne s'applique pas à moi).

Exemple:

A	B	C	D	E
Vrai pour moi	Assez vrai pour moi	Ne s'applique pas à moi	Assez vrai pour moi	Vrai pour moi

Mon emploi ne correspond pas à mes intérêts, à mes compétences, à mes possibilités. A B C D E Mon emploi correspond à mes intérêts, à mes compétences, à mes possibilités.

	A	B	C	D	E
	Vrai pour moi	Assez vrai pour moi	Ne s'applique pas à moi	Assez vrai pour moi	Vrai pour moi
1.	Ma situation économique est précaire. Je n'ai pas d'argent en réserve.	A B C D E		1.	Ma situation économique est bonne. J'ai de l'argent en réserve.
2.	Mes études ou ma formation sont inadéquates ou insuffisantes pour avoir une sécurité d'emploi ou de l'avancement.	A B C D E		2.	Mes études ou ma formation sont adéquates ou suffisantes pour avoir une sécurité d'emploi ou de l'avancement.
3.	Je n'ai pas de relations ou de contacts professionnels qui peuvent m'aider à avoir de l'avancement.	A B C D E		3.	J'ai des relations ou des contacts professionnels qui peuvent m'aider à avoir de l'avancement.
4.	Je n'ai pas d'aide de mon mari ou de mon compagnon pour les responsabilités familiales.	A B C D E		4.	J'ai de l'aide de mon mari ou de mon compagnon pour les responsabilités familiales.
5.	Je n'ai pas d'aide de mes enfants pour les responsabilités familiales.	A B C D E		5.	J'ai de l'aide de mes enfants pour les responsabilités familiales.
6.	Ma santé et la santé de ceux dont je suis responsable me gênent dans mon travail.	A B C D E		6.	Ma santé et la santé de ceux dont je suis responsable ne me gênent pas dans mon travail.
7.	Je n'ai pas de soutien affectif de la part de mon mari ou de mon compagnon en ce qui concerne mon travail.	A B C D E		7.	J'ai un soutien affectif de la part de mon mari ou de mon compagnon en ce qui concerne mon travail.

A	B	C	D	E
Vrai pour moi	Assez vrai pour moi	Ne s'applique pas à moi	Assez vrai pour moi	Vrai pour moi

8.	Je n'ai pas de soutien affectif de mes enfants en ce qui concerne mon travail.	A	B	C	D	E	8.	J'ai un soutien affectif de mes enfants en ce qui concerne mon travail.
9.	Je n'ai pas de soutien de mes amis ni de mes parents en ce qui concerne mon travail.	A	B	C	D	E	9.	J'ai un soutien affectif de mes amis et de mes parents en ce qui concerne mon travail.
10.	Le chômage est très élevé dans mon domaine de spécialité; beaucoup d'emplois sont supprimés.	A	B	C	D	E	10.	Le chômage est peu élevé dans mon domaine de spécialité; peu d'emplois sont supprimés.
11.	Je risque fort de perdre mon emploi en étant licenciée ou mise à pied.	A	B	C	D	E	11.	Je ne risque pas de perdre mon emploi par licencement ou mise à pied.
12.	La politique du gouvernement, du syndicat ou de l'employeur qui encourage une discrimination des femmes et des minorités limite mes chances d'avancement.	A	B	C	D	E	12.	La politique du gouvernement, du syndicat ou de l'employeur qui encourage une discrimination des femmes et des minorités facilite mon avancement.
13.	Je ne dispose pas d'une garderie abordable et de qualité.	A	B	C	D	E	13.	Je dispose d'une garderie abordable et de qualité.
14.	Je ne dispose pas de services médicaux abordables.	A	B	C	D	E	14.	Je dispose de services médicaux abordables.
15.	Je n'ai pas de possibilités de recyclage qui me permettraient d'avoir de l'avancement.	A	B	C	D	E	15.	J'ai des possibilités de recyclage qui me permettent d'envisager de l'avancement.

	A Vrai pour moi	B Assez vrai pour moi	C Ne s'applique pas à moi			D Assez vrai pour moi	E Vrai pour moi
16.	Je n'ai pas de renseignements sur les exigences des postes et sur les prévisions d'emplois.		A	B	C	D	E	16. J'ai des renseignements sur les exigences des postes et sur les prévisions d'emplois.
17.	Mon horaire de travail est incompatible avec mes autres responsabilités.		A	B	C	D	E	17. Mon horaire de travail n'est pas incompatible avec mes autres responsabilités.
18.	Mon lieu de travail et mes déplacements contrecarrent mes autres responsabilités.		A	B	C	D	E	18. Mon lieu de travail et mes déplacements ne contrecarrent pas mes autres responsabilités.
19.	Mon travail ne stimule pas mes possibilités et mes compétences.		A	B	C	D	E	19. Mon travail stimule mes possibilités et mes compétences.
20.	Mon travail ne me permet pas de prendre des décisions et d'avoir un peu d'autorité.		A	B	C	D	E	20. Mon travail me permet de prendre des décisions et d'avoir un peu d'autorité.
21.	Mon travail ne me donne pas le sentiment d'être compétente et de réaliser quelque chose.		A	B	C	D	E	21. Mon travail me donne le sentiment d'être compétente et de réaliser quelque chose.
22.	Mon travail ne m'offre pas de possibilités de progression et de promotion.		A	B	C	D	E	22. Mon travail m'offre des possibilités de progression et de promotion.
23.	Mon travail n'est ni varié ni stimulant.		A	B	C	D	E	23. Mon travail est varié et stimulant.

A Vrai pour moi	B Assez vrai pour moi	C Ne s'applique pas à moi	D Assez vrai pour moi	E Vrai pour moi
24. Mon travail ne correspond pas à mes intérêts, à mes compétences, à mes possibilités.		A B C D E	24. Mon travail correspond à mes intérêts, à mes compétences, à mes possibilités.	
25. Je suis mécontente de mon salaire ou de mon revenu.		A B C D E	25. Je suis satisfaite de mon salaire ou de mon revenu.	
26. Mes conditions physiques de travail sont malsaines et désagréables.		A B C D E	26. Mes conditions physiques de travail sont agréables et saines.	
27. Je ne suis pas reconnue ou appréciée pour le rôle que je joue ou pour mes fonctions.		A B C D E	27. Je suis reconnue et appréciée pour le rôle que je joue ou pour mes fonctions.	
28. À mon travail, je fais l'objet de harcèlement sexuel.		A B C D E	28. À mon travail, je ne fais pas l'objet de harcèlement sexuel.	
29. Je suis mécontente de mes avantages sociaux.		A B C D E	29. Je suis satisfaite de mes avantages sociaux.	
30. Je fais des choses qui dépassent le cadre de mes responsabilités, comme des heures (non payées) ou des projets supplémentaires.		A B C D E	30. On ne me demande pas de faire des choses qui dépassent le cadre de mes responsabilités, comme des heures (non payées) ou des projets supplémentaires.	
31. À mon lieu de travail je ne vois pas de femmes assumer des responsabilités.		A B C D E	31. À mon lieu de travail je vois des femmes assumer des responsabilités.	

A Vrai pour moi	B Assez vrai pour moi	C Ne s'applique pas à moi	D Assez vrai pour moi	E Vrai pour moi
32. Je n'apprécie pas les personnes avec qui je travaille; je ne reçois ni soutien ni encouragement de la part de mes collègues.		A B C D E		32. J'apprécie les personnes avec qui je travaille; je reçois soutien et encouragement de la part de mes collègues.
33. Je ne reçois ni soutien ni encouragement de la part de mon employeur.		A B C D E		33. Je reçois soutien et encouragement de la part de mon employeur.
34. Je n'ai aucune réaction particulière, ni positive ni négative, sur mon rendement.		A B C D E		34. J'ai des réactions particulières positives et négatives, sur mon rendement.
35. Mon travail est trop ou trop peu contrôlé.		A B C D E		35. Mon travail est justement contrôlé - ni trop ni trop peu.

PRÉPARER DES PERSONNES DÉFAVORISÉES À ENTRER SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Nancy Pridham
Coordonnatrice des programmes
de dynamique de la vie
YWCA de l'agglomération torontoise

Au cours des 12 dernières années, l'YWCA a organisé des cours de dynamique de la vie pour des personnes défavorisées, dans le but de leur permettre de mener une vie plus enrichissante. On comptait ainsi des groupes de femmes ayant un faible revenu vivant dans des logements sociaux de l'Ontario, des jeunes adultes en liberté conditionnelle et des femmes ayant eu des problèmes psychiatriques et présentant des risques élevés. Bien que l'on puisse considérer ces groupes comme préparant indirectement leurs participants à un travail, nous avons, au cours des six dernières années, oeuvré directement avec trois types de personnes ayant des difficultés particulières: des mères élevant seules leurs enfants, des adultes peu alphabétisés et des jeunes adultes handicapés physiques.

J'aimerais commencer mon exposé en indiquant la façon dont l'YWCA a utilisé la dynamique de la vie pour préparer ces personnes à entrer sur le marché du travail, notamment des mères élevant seules leurs enfants; elles cherchaient la confiance en soi, un soutien, une expérience, une orientation, une garderie et le moyen d'acquérir des compétences pour surmonter les obstacles à l'embauchage.

Projet 1000

Le projet 1000, durant 12 semaines, a lieu deux fois par an, au nord et au sud de la région de Peel. Il est ouvert aux mères élevant seules leurs enfants, assistées sociales de Peel. L'an dernier, plus de 300 femmes en ont bénéficié.

Le projet commence par une période de mise en route de deux semaines au cours de laquelle toutes les participantes potentielles sont interviewées. Il semble qu'en effet parfois qu'à ce stade, une femme pourrait tirer plus d'avantages en s'inscrivant, avant de se lancer dans ce projet, à un autre programme - comme un cours de dynamique de la vie ou des sessions d'alphabétisation.

L'orientation du projet se précise au cours des deux semaines suivantes. Les participantes organisent des petits groupes de discussion, passent des tests d'intelligence concrète et d'intérêt professionnel, écoutent divers conférenciers, voient des films, apprennent à rédiger un curriculum vitae ainsi que des techniques d'entrevues.

Les discussions par petits groupes portent sur des sujets comme "Est-il rentable de travailler?", "La prise de décision et le choix professionnel", "Le harcèlement sexuel", "Acquérir une image de soi positive". Une méthode d'apprentissage pratique facilite les discussions qui permettent de constituer une base pour les cours de dynamique de la vie offerts ultérieurement, de créer des réseaux de relations et d'aider les participantes à s'épauler.

Les tests d'intelligence concrète et d'intérêt professionnel leur ont permis de vérifier ou de découvrir leurs points forts et leurs points faibles; ils sont considérés comme une étape initiale dans le processus décisionnel et les orienteurs personnels les recommandent souvent. Ils peuvent également indiquer qu'un individu aurait avantage à passer des tests supplémentaires.

Nous invitons aussi des professeurs du collège communautaire local, des membres du conseil scolaire et des responsables de programmes de recyclage à venir parler de leur travail. Ces échanges sont souvent très animés, les participantes posant de nombreuses questions. Pendant tout le déroulement du projet, nous nous référons de temps en temps aux informations données au cours de ces échanges.

Les films constituent un autre moyen que nous utilisons parfois pour susciter la discussion. Parmi ceux que nous avons déjà projetés, notons:

Interviewing - Whom Would you Choose (L'entrevue - Qui choisiriez-vous?)
Pack Your Own Chute (Débrouillez-vous tout seul)
Breaking Through (Comment s'en sortir)
Sexual Harassment (Le harcèlement sexuel)

Toutes les participantes, qu'elles prévoient de retourner étudier ou de chercher du travail, doivent rédiger un curriculum vitae et s'exercer aux techniques d'entrevue. Cela:

a) donne à celles qui sont prêtes à chercher du travail des outils pour une recherche d'emploi plus efficace;
b) leur permet de situer leur expérience et leurs compétences.

Après l'orientation, nous demandons aux participantes de suivre, une fois par semaine pendant les neuf dernières semaines, un cours de dynamique de la vie et d'information sur les ressources qu'offre la collectivité.

Dynamique de la vie

Les cours de dynamique de la vie ont deux buts:

1) Poursuivre la création de réseaux d'entraide et la recherche collective de solutions aux problèmes, ce qui a été commencé pendant l'orientation. Cela est essentiel lorsque les participantes sont nombreuses. L'animateur des cours de dynamique de la vie encourage les femmes à partager leurs soucis et leurs projets. Ainsi se crée un soutien collectif qui devient de plus en plus nécessaire une fois le projet terminé puisqu'il leur assure, dans les bons et les mauvais moments, une possibilité de recours.

2) Apprendre des moyens pour mieux faire face aux situations de chaque jour. Ces cours permettent d'aborder des sujets nombreux: techniques d'écoute et d'affirmation de soi, comment dominer les tensions et résoudre les problèmes, fixer des objectifs et acquérir une certaine confiance en soi. La technique s'adapte aux besoins présents des participantes. Ainsi, par exemple, l'une d'entre elles a pu utiliser quelques techniques d'affirmation de soi récemment acquises pour se trouver du travail.

Le groupe de dynamique de la vie est essentiellement un lieu qui permet aux participantes de se revoir une fois par semaine ce qui est essentiel et d'être ensemble dans un milieu qui favorise l'apprentissage et le soutien.

Les ressources de la collectivité

Les rencontres d'information sur les ressources de la collectivité constituent la suite du processus commencé pendant l'orientation; des conférenciers sont invités à venir parler au groupe. Nous encourageons les participantes à nous faire part de leurs intérêts et de leurs soucis, et nous invitons alors les personnes susceptibles de les aider. Nous avons ainsi eu: le

superviseur d'un bureau SAIS pour expliquer le système des services sociaux et le programme WIN; un policier pour parler de la sécurité des enfants dans la rue et du rôle de la police dans les cas de brutalité du mari; une personne de l'Aide juridique pour parler notamment de la garde des enfents; un nutritionniste-économiste domestique pour préciser ce qu'est un budget; un moniteur de wendo pour parler de l'auto-défense pour les femmes.

Pour les neuf dernières semaines, les participantes peuvent choisir, selon leurs besoins, parmi différentes possibilités.

1) Un groupe sur le rôle parental qui se rencontre une fois par semaine, organisé par un conseiller des services familiaux de Peel (l'accent est mis principalement sur les questions des parents élevant seuls leurs enfants).

2) Un groupe JET (Job Effectiveness Training*) qui se rencontre deux jours par semaine et aide les participantes prêtes à travailler à trouver un emploi et à le garder.

3) Un groupe éducation: deux enseignants d'un centre d'apprentissage pour adultes rencontrent les participantes un jour et demi par semaine pour les préparer à suivre un cours à temps plein, notamment en mathématiques et en anglais, ce qui a été très utile pour aider les participantes à se sentir plus à l'aise pour reprendre des études.

4) Un stage pré-professionnel: environ un tiers des participantes a choisi de faire un stage pré-professionnel; elles sont placées dans un milieu de travail trois jours par semaine pendant neuf semaines, ce qui leur permet d'apprendre de nouvelles techniques, de revoir celles qu'elles connaissent et d'avoir plus confiance en elles vis-à-vis du travail.

La période de deux semaines de mise en condition progressive d'indépendance permet aux participantes de mettre la dernière main à leurs plans. Éventuellement, un "cours" JET intensif est offert à celles qui ne peuvent pas le suivre pendant le projet lui-même.

---

* Comment être efficace dans votre emploi.

Pendant les six années de son application, le projet s'est révélé un véritable succès: entre 65 et 70 % des participantes ont trouvé un emploi à temps plein ou à temps partiel ou ont participé à un programme de formation. Nous avons remarqué que, récemment, un nombre plus grand de femmes a choisi de suivre des cours ou une formation après avoir terminé le projet. Ceci peut signifier un changement de l'offre sur le marché du travail s'orientant vers une main-d'oeuvre plus qualifiée.

Lorsque nous demandons aux participantes ce que le projet leur a apporté, elles disent toujours qu'il leur a donné, à elles et à leurs enfants, le courage de prendre un nouveau départ.

Le collège Fraser

Le contenu et la méthodologie des cours de dynamique de la vie s'appliquent à une série de milieux. C'est ce qu'a encore montré le programme du Collège Fraser, un centre d'apprentissage pour adultes sous l'égide du Conseil scolaire des écoles séparées de Toronto. Il est unique par le fait que presque tout le monde peut s'y inscrire, y compris les personnes n'ayant que le niveau de 6e à la 8e année ainsi que les handicapés physiques ou déficients mentaux.

Le participant classique est un assisté social avec deux ou trois enfants qui posent des problèmes; il n'a pas de compagnon avec qui partager les responsabilités et se trouve socialement isolé. Nombre d'entre eux sont immigrants et la plupart ont déjà presque épuisé les services sociaux dont ils pouvaient bénéficier. Leurs expériences dans ce domaine et avec des employeurs les a laissés impuissants et désorientés.

Les cours de dynamique de la vie sont toujours facultatifs. L'animateur affiche le sujet du jour sur différents tableaux en plusieurs endroits de la petite école.

Au début, le groupe couvrait l'ensemble des besoins et des possibilités des participants qui réalisèrent par la suite avec l'animateur que plusieurs groupes traitant plus spécifiquement d'une question répondraient mieux aux besoins diversifiés. En conséquence, différents groupes (initiation professionnelle, diététique, questions féminines, couture, aptitude au travail) ont été organisés à différents jours de la semaine.

Le groupe initiation professionnelle

Ce groupe comptait principalement des hommes et la majorité des participants était des personnes handicapées

physiques et déficientes mentales. Certains désiraient apprendre des techniques nécessaires pour se préparer au travail, d'autres voulaient améliorer leurs aptitudes sociales et relationnelles. Pour d'autres encore, le groupe offrait la possibilité de parler, d'exprimer ses sentiments sans risque de moquerie. Un temps était réservé aux handicapés de la parole pour qu'ils puissent verbaliser leurs besoins.

Il était important que l'information soit aussi concrète que possible. Par exemple, lorsque les participants semblaient romancer la vie en prison, on invitait un ancien condamné qui, par son témoignage, les ramenaient à la réalité. Une séance sur la façon de consulter une carte de la TTC pour préparer une excursion (suivie de l'excursion elle-même) est un autre exemple.

Les membres du groupe ont voulu aborder des sujets comme la toxicomanie et l'alcoolisme, la police, la libération de la femme, le respect de soi et les mauvais traitements infligés aux femmes. Ils ont également apprécié un cours sur la diététique au cours duquel ils ont préparé et goûté un repas, cours qui les a amenés à rédiger un livre de recettes.

Le groupe sur les questions féminines

Les participantes à ce groupe étaient des femmes isolées socialement, au centre d'apprentissage comme chez elles. Leur vie était rythmée par des crises qui les empêchaient souvent de suivre régulièrement les cours. En cas d'absence, l'animateur s'efforçait de maintenir avec elles un contact par téléphone. La plupart d'entre elles n'avaient pas beaucoup d'amour-propre et souffraient d'une mauvaise santé. Les séances de travail de ce groupe insistaient beaucoup sur la nécessité d'avoir une dignité personnelle; elles offraient une occasion structurée d'avoir des relations avec d'autres, de discuter de problèmes communs et d'étudier des questions comme la santé de la femme.

Le groupe de l'aptitude élémentaire au travail

Les participants à ce groupe de travail ont été sélectionnés par les enseignants en fonction de leur niveau d'aptitude au travail et leur désir de participer.

La plupart d'entre eux avaient eu des expériences négatives avec des employeurs et dans la recherche d'un emploi. Il a fallu consacrer beaucoup de temps pour leur permettre d'exprimer leur colère, leur frustration et leur désespoir. En comparant leurs expériences avec

celles des autres personnes, une certaine rancoeur disparut et ils purent commencer à envisager de nouvelles approches.

Des films, des séances de remue-méninges, des discussions, des psychodrames et des simulations de recherche d'emploi ont permis au groupe de préciser leurs points forts et leurs points faibles. Voici quelques-uns des sujets abordés:

Choisir l'emploi qui nous convient
Les sources de pistes de travail
Apprécier le marché du travail
Les prises de contact téléphoniques
Préparation des entrevues
Savoir répondre à des questions difficiles (par exemple, sur le casier judiciaire)
Réponses et comportements appropriés lors des entrevues
Comment remplir des demandes de candidatures
Honnêteté et malhonnêteté dans la recherche d'un emploi
Comportements pour garder son emploi

Bien qu'ils aient apprécié cette partie du cours, la rédaction même d'un formulaire de demande ou d'un curriculum vitae leur était extrêmement difficile. Ils éprouvaient des difficultés à préciser leurs compétences en raison de la piètre image qu'ils avaient d'eux-mêmes et de leur niveau scolaire; il fallat les aider individuellement pour qu'ils puissent arriver à transcrire leurs compétences noir sur blanc. Il a fallu une bonne relation avec l'animateur ainsi que beaucoup d'encouragements et des incitations pour mener à bien cette tâche.

Ce groupe, puisqu'il étudiait les questions essentielles pour trouver et garder un emploi, offrait souvent à la majorité des participants la première occasion de se jauger. Certains se rendaient compte, en fait, à ce stade qu'ils n'étaient pas prêts pour travailler mais avaient besoin de compléter leur éducation. D'autres, comme Gary, y ont trouvé le courage d'essayer une nouvelle fois avec une approche différente.

Gary, vers la fin de la vingtaine, avait eu, adolescent, des démêlés avec la justice et avait un problème d'alcoolisme. Il était certes bon travailleur, mais peu résistant aux tensions personnelles ou professionnelles. Il interprétait toute remarque comme négative, ce qui l'entraînait à boire plus que de raison et à ne pas se présenter au travail. Bien qu'il se

rendait un peu compte de ce qui n'allait pas, il pensait qu'aucun employeur ne lui donnerait une chance étant donné ses antécédents professionnels. Il doutait également fort de l'efficacité pour lui d'un cours comme celui-ci.

Au début, Gary a passé beaucoup de temps à donner libre cours à sa colère et à décrire les injustices du système. Il identifiait des problèmes qui étaient communs à tous les participants; en retour, ceux-ci lui donnaient leurs réactions sur son attitude. Ils ont ainsi été amenés à parler des employeurs, de ce qu'attendaient les employés, quyel devaient faire les patrons et quels étaient les droits des travailleurs. Cela a également soulevé le problème des difficultés du travail quotidien et la façon de les résoudre. Ils ont passé beaucoup de temps à parler de ces questions et à faire spontanément un psychodrame des différentes situations.

Tout en restant sceptique sur leur efficacité, Gary termina son curriculum vitae et remplit un formulaire de demande qu'il envoya à plusieurs employeurs. À son grand étonnement, il reçut trois offres de travail au cours du premier mois après la fin du cours et en accepta une. Bien qu'il ait encore quelques problèmes, il est employé depuis maintenant huit mois, un de ses plus longs emplois jusqu'à présent.

Les participants à ce groupe de travail étaient parmi ceux qui travaillaient le plus avancés à l'école. La majorité d'entre eux avait besoin d'acquérir plus de compétences élémentaires pour pouvoir être employable, même dans un milieu protégé et réservé. Il a fallu passer beaucoup plus de temps dans des domaines comme l'estime et l'image de soi, l'expression des sentiments, la communication, la relation avec les autres et la résolution de problèmes. Bien qu'ils aient été tous à différents niveaux par rapport à l'aptitude au travail, les cours de dynamique de la vie ont été utiles à la majorité d'entre eux car ils les ont aider à progresser.

Stages pré-professionnels 1984 et 1985

Pendant les deux derniers étés, l'YWCA, en collaboration avec le ministère des Services sociaux et communautaires, a offert un projet pilote de six semaines à 24 jeunes personnes physiquement handicapées. L'objectif du projet était de montrer l'efficacité de l'approche "dynamique de la vie" combinée à un stage professionnel en permettant aux participants de dépasser les obstacles qui les empêchaient d'obtenir un emploi.

Il est bien connu que l'on trouve chez ces jeunes compte la plus forte proportion de chômeurs. Ceux qui

ont également un handicap physique doivent surmonter un certain nombre d'obstacles supplémentaires pour obtenir un emploi digne d'intérêt.

Pour ces jeunes, le temps passé chez eux ou dans des établissements a souvent gêné le développement d'amitiés et de bonnes aptitudes sociales particulièrement importantes lorsqu'on entre dans une collectivité plus grande. Compte tenu de leur manque de mobilité, ils ne peuvent tout simplement pas sortir et aller voir des amis - ce que peuvent faire les autres jeunes - sans avoir envisagé la chose longtemps à l'avance et avec beaucoup d'aide.

Le contexte des établissements, étant donné qu'ils prônent la conformité, n'encouragent pas l'initiative et la confiance en soi. Le fait d'être handicapé limite l'indépendance et la liberté de prendre des décisions. Ces jeunes ont besoin de voir qu'un certain nombre de choses, comme les transports, existent avant qu'ils puissent décider de quelque chose. La tendance à la surprotection qu'ont ces jeunes les empêchent d'aller plus loin dans la découverte de leurs propres limites et leurs points forts.

Certains jeunes handicapés physiques éprouvent des difficultés à se conformer aux exigences d'un milieu structuré comme celui que le travail implique. Les jeunes bien portants ont un avant-goût du travail réel et acquièrent des comportements responsables comme la promptitude et la fiabilité en faisant de petits travaux chez eux et dans leur quartier (distribuer les journaux, tondre le gazon, garder des enfants). Lorsque l'on pouvait logiquement espérer des jeunes handicapés qu'ils entrent dans la population active, ceux-ci trouvaient difficile d'accepter la responsabilité inhérente au travail et de respecter leurs engagements. On les a alors encouragés à s'appuyer sur les autres plutôt qu'à faire les choses par eux-mêmes.

Le jeune handicapé adulte qui entre dans la vie active rencontre des obstacles importants: les attitudes des membres de la collectivité à son égard et le risque qu'il applique aux autres un stéréotype. Pour vaincre ces difficultés, le jeune a besoin d'élargir ses expériences en effectuant un vrai travail et en ayant l'occasion de résoudre quelques-unes des questions qui en découlent.

Les stages pré-professionnels de 1984 et de 1985 ont été organisés pour répondre aux différents besoins de ce groupe; ils comportaient trois éléments: la préparation (les participants rencontraient les responsables, individuellement ou par petits groupes, pour préciser leurs intérêts et l'opportunité de leur participation au

stage), l'orientation et le placement dans un travail bénévole ou un stage de dynamique de la vie.

Orientation et dynamique de la vie

Pendant les deux semaines, le groupe est venu tous les jours à l'YWCA et participa à des séances structurées de dynamique de la vie pour acquérir des techniques de relations interpersonnelles, de communication et de prospection du marché de travail. Avec des techniques comme le psychodrame, les exercices pratiques et les discussions en petits comités, le groupe s'est focalisé sur des sujets comme la résolution de problèmes, l'expression de remarques aux autres, le remue-méninges sur l'emploi et les relations de travail.

Pendant cette période, les participants ont commencé à voir les questions importantes liées au fait d'être handicapé sur un lieu de travail. Ils en ont examiné les différents aspects comme les attitudes d'autrui, les sentiment d'être différent, la nécessité d'éduquer les autres à propos du handicap, ce qu'ils pouvaient faire et ce pourquoi ils avaient besoin d'aide.

Ces questions, qui ont d'abord été présentées en bonne et due forme, sont devenues un sujet permanent de réflexion. Pouvoir en parler a constitué un des points forts du programme.

Placement et dynamique de la vie

Les quatre semaines suivantes se sont ainsi déroulées: un jour à l'YWCA pour continuer les séances de dynamique de la vie, quatre jours dans un travail bénévole. Les participants ont pu choisir entre un certain nombre d'emplois, comme responsable d'activités au Variety Village, responsable adjoint au club des garçons et des filles de Scarborough, réceptionniste dans un centre d'accueil pour adolescents, employé de bureau à la Croix-Rouge canadienne.

C'était, pour tous les participants, la première expérience professionnelle. Dans la plupart des cas, cela a très bien marché malgré de longues distances à parcourir souvent pour se rendre sur le lieu de travail; ils respectaient les horaires et envisageaient les difficultés de façon positive.

Shelley eu une crise d'épilepsie le second jour de son travail dans une garderie d'enfants. Bien que le personnel ait été préparé à cette éventualité, il s'est trouvé mal à l'aise. Shelley fut renvoyée chez elle avec l'ordre de ne plus revenir. Elle fut replacée rapidement dans une autre garderie et a fait preuve de beaucoup de

courage en mentionnant à son nouveau chef les difficultés qu'elle venait de rencontrer. La seconde expérience fut bonne; on a aidé Shelley à préciser les domaines où elle pourrait travailler dans l'avenir et les techniques qu'elle devait acquérir.

En raison de son épilepsie, son expérience scolaire et sociale a été très limitée. Le programme lui a permis d'acquérir une certaine confiance en elle en participant aux activités du groupe et à devenir plus indépendante. Le fait de devoir prendre les transports en commun pour venir à l'YWCA fut un grand pas dans cette direction. Elle prévoit de suivre un cours sur les soins infantiles et de garder des enfants pour se diriger vers un emploi soumis à la concurrence.

Pendant le travail bénévole, le groupe "dynamique de la vie" a donné aux participants l'occasion de mettre en commun des expériences et de puiser dans les ressources du groupe pour trouver des solutions originales à des problèmes délicats, par exemple comment traiter avec quelqu'un qui essaie de suivre un programme communautaire sans payer les frais d'inscription. La majorité du temps fut consacrée à l'apprentissage de techniques particulières à l'emploi: préparer un curriculum vitae, chercher un travail, se préparer à une entrevue avec l'employeur.

Des remarques comme "J'ai appris à être plus calme lorsque je me trouve dans une situation éprouvante" ou "J'en sais plus maintenant sur ce qu'on attend de moi dans un travail", et "J'ai appris a m'affirmer davantage" indiquent que les participants ont utilisé les techniques apprises dans leur situation de travail.

Pour un programme de ce type, voici quelques éléments à prendre en considération:

1) prévoir une organisation particulière en ce qui concerne le transport, de préférence par la personne elle-même;

2) prévoir la présence d'une aide pour les repas et les toilettes lorsque c'est nécessaire;

3) dans la pièce du groupe, disposer les meubles de façon commode;

4) adapter les exercices de la dynamique de la vie (écrire le moins possible et prévoir une aide mutuelle entre les participants);

5) parler clairement et écrire lisiblement, pour les déficients auditifs et visuels;

6) pour les excursions, trouver un lieu de travail où les personnes handicapées puissent être intégrées;

7) trouver des stages pré-professionnels appropriés: le travail à faire doit être productif et comporter des tâches clairement définies et adaptées au participant; il faut prendre le temps de résoudre les difficultés et d'expliquer le programme au chef du stage qui doit être prêt à consacrer du temps au participant; le cas échéant, le lieu de travail doit être accessible par les transports en commun et permettre l'accès en fauteuil roulant.

Tandis que tous les participants, à l'exception d'un seul, ont recommencé à étudier cet automne, les observations des responsables du programme et les rapports des chefs de stages ont indiqué que la majorité des participants ont, dans les limites de leur handicap, acquis les aptitudes professionnelles et sociales nécessaires pour trouver un emploi soumis à la concurrence.

Formation des animateurs de dynamique de la vie et préparation de documents d'information

Le programme de dynamique de la vie de l'YWCA s'adresse directement à des personnes défavorisées pour les préparer à entrer sur le marché du travail; il comprend également la formation des animateurs et la préparation de documents d'information.

Le modèle que nous avons mis au point à l'YWCA permet aux stagiaires futurs animateurs d'apprendre à la fois par la pratique et par la structure. Ils profitent ainsi des éléments que leur présentent le formateur et les autres stagiaires. Ils évaluent les séances pour leur propre apprentissage et leur conduite à tenir, et recherchent les moyens d'adapter le matériel à des groupes de clients particuliers. Chaque stagiaire doit présenter devant tout le groupe une session, conformément à la notion de l'apprentissage par la pratique, et doit réfléchir à son expérience en tenant un journal de bord. Cette méthode sensibilise les stagiaires aux besoins de leurs futurs clients en leur donnant une expérience du fait d'être un apprenant qui commence. Certains professionnels, qui doivent assumer la création des ordres du jour pour un groupe de dynamique de la vie, appliquent la méthode qui consiste à partir des besoins du groupe pour définir le contenu du cours.

Les stagiaires de nos cours de formation viennent d'un grand nombre d'organismes et d'établissements. Ils apprennent que la dynamique de la vie est générale et que, dans sa structure, il est possible de varier beaucoup le contenu. Les questions d'adaptation sont importantes et il faut réserver beaucoup de temps pour permettre aux stagiaires de bien les comprendre.

À l'YWCA, nous avons eu la chance d'avoir des animateurs et des formateurs de formateurs travaillant dans divers domaines: travail social, éducation des adultes et orientation. Ils touchent des populations défavorisées et animent également des sessions de formation de dynamique de la vie, l'expérience des uns enrichissant les autres.

Nous organisons beaucoup de sessions de formation spécialisée dans des établissements et pour des organismes, et nous avons ainsi pu mettre au point différents modèles de cours de formation pour animateurs de dynamique de la vie. Nous visons la formation continue et il n'est pas rare de voir les stagiaires suivre un cours de dix sessions, s'inscrire à un cours intensif de six semaines et revenir deux fois par an pour des journées de perfectionnement professionnel.

Nous avons une bonne base de financement et avons toute latitude pour définir un contenu et des approches pour travailler avec nos groupes de clients. Cette latitude nous a permis d'être créatifs et de préparer des documents d'information pour répondre à différents besoins. C'est ainsi que sont sortis les volumes 1, 2 et 3 de Discovering Life Skills With Women (Découvrir la dynamique de la vie avec les femmes). Nous préparons actuellement le volume 4 qui s'intitulera Discovering Life Skills with Special Needs Clients (Découvrir la dynamique de la vie avec des clients défavorisés). Nous avons sollicité et obtenu l'aide d'organismes extérieurs qui travaillent avec ce type de clients; ils ont précisé les besoins qu'ils aimeraient voir analysés dans le manuel et communiqué les documents qu'ils ont mis au point.

En conclusion, j'aimerais dire qu'avec des programmes comme Projet 1000, celui du Collège Fraser et les stages pré-professionnels d'Expérience 84 et 85, l'YWCA a pu prouver l'efficacité des sessions de dynamique de la vie, soit seules soit jumelées à d'autres éléments, en permettant aux participants de progresser jusqu'à pouvoir finalement trouver un emploi. De plus, par nos cours de formation pour les animateurs de dynamique de la vie et nos manuels de documentation, nous proposons de nouvelles façons d'enseigner aux

professionnels qui ont ainsi l'occasion d'ajouter de nouveaux moyens et documents à leur bagage pédagogique pour des clients que l'on initie à la vie professionnelle.

APERÇU DE L'INVENTAIRE D'ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES

Douglas N. Jackson et
Jacqueline M. McCarthy
University of Western Ontario

RÉSUMÉ

Les questionnaires de préférences professionnelles actuellement disponibles souffrent d'une ou de plusieurs égards. Ils présentent généralement les défauts suivants: a) ils ont été standardisés pour une population non canadienne; b) ils s'adressent principalement à des étudiants qui se destinent à l'université; c) ils se composent d'énoncés exigeant, pourêtre compris, une connaissance de la langue allant de moyenne à grande; d) les rapports informatisés ne tiennent pas compte des renseignements sur les métiers de cols bleus et les programmes des collèges d'enseignement professionnel; et e) les énoncés sont présentés sous une forme qui tend à orienter les réponses. L'inventaire d'orientations professionnelles (IOP) a été conçu de manière à éviter ces défauts, tout en fournissant des renseignements sur 15 échelles de préférences de base, 7 grands thèmes professionnels, plus de 100 catégories éducatives ou professionnelles, 22 grappes professionnelles et d'autres données d'interprétation. Les groupes de standardisation, composés de plus de 15 000 personnes, sont décrits dans cette étude, ainsi que la méthode d'élaboration des questionnaires, les rapports informatisés tant en anglais qu'en français et les recherches effectuées à l'aide de l'IOP.

APERÇU DE L'INVENTAIRE D'ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES

Ce document vise à présenter l'Inventaire d'orientations professionnelles (IOP), un outil d'évaluation des préférences professionnelles mis au point au Canada et standardisé à l'aide de groupes canadiens. À la différence de certains autres indicateurs de préférences professionnelles connus, l'IOP a été mis au point de manière a) à pouvoir s'appliquer à des personnes présentant une vaste gamme de capacités et de niveaux de scolarité, b) à n'exiger des répondants que des connaissances linguistiques limitées et c) à fournir une vaste gamme de renseignements utiles à la planification de carrière.

L'IOP se compose de 3 triades d'activités auxquelles

le sujet interrogé répond en choisissant, dans chaque groupe de trois, l'activité qu'il aime le plus et celle qu'il aime le moins. On détermine la structure des préférences au moyen de divers profils et de notes relatives aux échelles de préférences de base, aux grands thèmes professionnels, à la similitude avec des grappes éducatives et professionnelles, à la similitude avec des groupes de référence et à des indices de validité des réponses. L'IOP est destiné à servir à l'orientation professionnelle, à la prise de décisions en matière d'études et de métier et aux recherches sur les préférences professionnelles, la satisfaction au travail et la classification du personnel. Il se différencie de l'Inventaire de préférences professionnelles de Jackson (Jackson, 1985), du même auteur, par le fait qu'il peut s'appliquer à toute la population, ce qui englobe aussi bien les métiers de "cols bleus" que les professions libérales, et par son niveau de langue relativement accessible. Il se différencie de beaucoup d'autres indicateurs de préférences professionnelles par ses méthodes perfectionnées de choix des énoncés et de construction des échelles, son vocabulaire relativement simple, la compilation à jour et permanente d'une vaste gamme de groupes de spécialité, par le recours à des techniques multivariées modernes permettant d'identifier des grappes stables de catégories éducatives et professionnelles, par les larges possibilités d'application et la capacité de généralisation des catégories, et par la mise en oeuvre de moyens informatiques perfectionnés pour détecter les renseignements peu fiables.

L'IOP fournit des renseignements utiles à des choix d'études ou de carrière susceptibles de contribuer à la satisfaction à long terme du sujet; il ne prétend pas donner d'indication quelconque sur la réussite professionnelle future. La probabilité de satisfaction comme les chances de réussite sont évidemment des facteurs importants dans le choix d'une carrière. Il s'agit cependant de facteurs distincts. Lorsqu'on planifie une carrière, on doit tenir compte du rendement passé et des résultats des tests d'aptitude et de réalisation aussi bien que des intérêts manifestés. Même si d'autres données influent peut-être plus directement sur les prévisions de réussite, les renseignements fournis par la détermination des préférences sont importants lorsqu'on veut évaluer la disposition d'une personne à rester sur une trajectoire professionnelle donnée et la satisfaction qu'elle en retire.

Le choix d'une carrière dépend de nombreux facteurs. Les préférences ou intérêts professionnels ne sont que

l'un de ces facteurs. Aussi ne doit-on pas s'attendre à ce que les intérêts du sujet coïncident parfaitement avec son choix de carrière, même si l'on observe en général une assez bonne concordance entre ses préférences et son choix.

Il faut également noter que l'être humain a une remarquable capacité d'adaptation à des situations qui, faute de quoi, risqueraient d'entraîner de l'insatisfaction, par exemple en trouvant des compromis. Ainsi, une personne qui est dans les affaires et aime beaucoup les activités de plein air pourrait s'intéresser aux ressources forestières ou naturelles sous l'angle des affaires. D'autres peuvent goûter les distractions ou les aspects extrinsèques de leur poste, comme le prestige et la rémunération, plus que la nature-même de leur travail. Cependant, les recherches effectuées depuis une cinquantaine d'années ont constamment démontré qu'on accroissait la satisfaction à long terme en tenant compte des résultats des questionnaires de préférences professionnelles dans la planification d'une carrière. Campbell (1965), par exemple, a recueilli des données établissant que les personnes qui avaient reçu les conseils d'un orienteur 25 ans plus tôt se révélaient plus satisfaites de leur carrière et avaient davantage un sentiment d'accomplissement que les personnes qui n'avaient pas bénéficié de l'orientation professionnelle. Lorsque l'on connaît ses intérêts professionnels et qu'on choisit ses emplois en conséquence, on a plus de chance de considérer son travail comme une source de satisfaction que comme une corvée.

Choix des populations

Bien que Kenneth E. Clark (1961) ait démontré il y a bien des années que les questionnaires d'intérêts professionnels permettaient de différencier de manière fiable des personnes exerçant divers métiers spécialisés ne nécessitant pas des études universitaires, ce domaine a été négligé par rapport aux professions libérales. Depuis les études de Clark, on a observé une tendance prononcée à la hausse de l'institutionalisation et du professionnalisme dans des activités traditionnellement considérées comme des métiers spécialisés ne s'apparentant pas à des professions libérales. Ceux qui finissent maintenant leur secondaire ont la possibilité d'entreprendre des études postsecondaires non seulement dans les disciplines habituelles, mais aussi dans toute une gamme de programmes spécialisés d'enseignement professionnel. En fait, si l'on veut maintenant s'engager dans la plupart de ces domaines, des études

postsecondaires peuvent être exigées ou être considérées comme très souhaitables. Aussi a-t-on élaboré l'IOP afin de répondre aux besoins des personnes qui entreprennent un programme d'études spécialisées orienté vers une profession particulière, ainsi que d'autres personnes représentant tout l'éventail des niveaux de scolarité.

En quoi l'IOP diffère-t-il de l'Inventaire de préférences professionnelles de Jackson (IPPJ)? L'IPPJ a été conçu de manière à produire des profils différenciés des préférences observées en s'étendant de façon très large, sinon exhaustive, à tout le domaine des intérêts. C'est auprès des personnes se destinant à des études universitaires ou collégiales de type classique ainsi qu'à l'éventail des professions habituellement embrassées par les diplômés issus de ces programmes d'étude que le IPPJ a trouvé sa plus large application. Si quelqu'un envisage de poursuivre des études universitaires et qu'il importe d'établir une distinction entre des disciplines connexes comme le génie et la physique, il convient de songer à l'IPPJ. Par contre, comme l'IOP recourt à un vocabulaire soigneusement choisi, il peut être utilisé plus tôt que l'IPPJ. Bien qu'il puisse être employé dans l'orientation des personnes qui envisagent une préparation universitaire à des carrières de type classique dans le domaine des professions libérales, l'IOP convient également assez bien à celles qui songent à des études postsecondaires plus spécialisées ou qui comptent entrer directement sur le marché du travail après la fin du secondaire, voire sans avoir terminé ce dernier. Un examen des groupes de spécialités ayant servi à standardiser l'IOP fournira plus de renseignements sur les clientèles visées.

Présentation de l'IOP

L'IOP se présente dans la forme d'un livret de questions et de réponses qui comprend 100 triades d'énoncés relatifs à des activités portant sur le travail; il se prête à une notation-machine. Les personnes interrogées doivent choisir dans chaque groupe de trois activités celle qu'elles préfèrent et celles qu'elles aiment le moins. On s'est efforcé de décrire des activités familières ou faciles à comprendre, et de les formuler en termes simples. Le vocabulaire employé correspond à peu près à celui de la sixième année. De même, on a choisi les titres des échelles en fonction de leur simplicité. Chacune des 15 échelles de préférences de base comprend vingt énoncés.

Comme l'IPPJ, l'IOP repose sur une conceptualisation des préférences professionnelles sous l'angle des rôles

et des styles dans le monde du travail. Les échelles représentant les rôles professionnels correspondent généralement à un genre particulier de métier ou de profession, par exemple le travail de bureau, la vente, l'enseignement ou le service social. Dans d'autres cas, l'échelle reflète des rôles plus généraux. Les échelles mesurant les styles au travail correspondent ni à des emplois particuliers, ni à des catégories de poste, mais à une préférence pour un certain milieu de travail, dans lequel un certain type de comportement est attendu. Les styles sont représentés dans l'IOP par trois échelles générales: affirmation de soi, persuasion et esprit systématique. Quelqu'un pourrait éprouver du plaisir à s'affirmer et pourtant ne pas posséder certains des autres intérêts qui sont nécessaires pour aimer exercer des fonctions d'encadrement. Par conséquent, les styles professionnels indiquent une préférence pour un type de comportement convenant à certains milieux de travail au lieu de représenter de véritables traits de personnalité.

Administration et notation

Le livret non réutilisable de questions et réponses de l'IOP, dont le dépouillement peut être fait en machine, comporte des indications sur la façon de remplir le questionnaire. La plupart des répondants peuvent remplir l'IOP sans autres instructions ni aide. En milieu scolaire, l'IOP peut être administré à des groupes importants, mais il se prête également à un test individuel et peut même être rempli à la maison.

Comme la notation de l'IOP exige de nombreux calculs de pondération des éléments et des échelles, elle doit être effectuée par ordinateur. L'éditeur, Research Psychologists Press Inc., offre un service d'envoi postal, avec notation dans les 24 heures. On prévoit aussi une administration, une notation et une interprétation en direct à l'aide d'un ordinateur personnel IBM ou de micro-ordinateurs compatibles.

Rapport informatisé de l'IOP

Le traitement-machine présente deux avantages pour les utilisateurs de l'IOP: (1) le dépouillement informatisé permet d'employer à meilleur escient le temps des professionnels; et (2) l'ordinateur peut produire un rapport contenant une quantité d'informations que l'on ne pourrait obtenir dans des conditions raisonnables à l'aide d'un dépouillement manuel, tout en éliminant le risque d'erreurs matérielles. Le rapport d'IOP fournit

non seulement des renseignements statistiques, mais aussi des informations générales et un texte complet adapté à chacun des profils du sujet. Plus précisément, le rapport informatique d'IOP comprend: (1) une page de présentation de l'orientation; (2) un profil des notes obtenues sur les 15 échelles de préférences de base, avec une explication et une description des échelles; (3) un profil des notes obtenues dans les sept grands thèmes professionnels, avec une explication et une description des thèmes; (4) des indices administratifs (à l'usage du conseiller); (5) un profil des notes obtenues dans les 22 grappes de spécialités, avec une explication et un examen plus approfondi des trois grappes les plus voisines de celle du répondant; (6) un profil indiquant le niveau de similitude du répondant avec environ 100 catégories éducatives ou professionnelles différentes; et (7) un exposé visant à permettre l'étude de la carrière future.

Interprétation de l'IOP

Cette section offre une synthèse de quelques questions posées par l'interprétation de l'IOP, présentée, principalement sous la forme d'une étude de cas. Bien entendu, les renseignements sur les préférences professionnelles ne constituent que l'une des diverses catégories d'informations servant à la planification d'une carrière. Les autres informations utiles dans l'orientation professionnelle sont les antécédents de rendement, les intérêts affichés et, peut-être, les résultats de tests d'aptitudes, de personnalité et de valeurs.

Avant de passer à l'étude de cas, il convient de présenter quelques brèves observations sur le profil des préférences de base et les autres résultats de l'IOP mis sous forme de profils.

La première étape, dans l'interprétation des résultats de l'IOP, consiste à vérifier les échelles de validité et les autres indices administratifs. Si ces indices ne sont pas dans la norme, il se peut que les résultats ne soient pas assez fiables pour permettre une interprétation valable.

Le profil des préférences de base de l'IOP se prête à une interprétation claire et simple parce qu'il repose sur des échelles comportant des définitions claires, dont les éléments représentent un échantillon d'un domaine précis. Cependant, l'interprétation des profils de l'IOP ne devrait pas reposer uniquement sur les définitions des échelles. Une interprétation complète tient compte d'au moins trois aspects: a) les notes haute et basse sur

l'échelle des préférences de bse; b) la configuration d'ensemble des notes obtenues sur l'échelle des préférences de base, en rapport avec les profils des thèmes professionnels généraux, des grappes de profession et des groupes de spécialités; et c) les interprétations de profil susmentionnées, combinées aux renseignements biographiques et scolaires, aux caractéristiques de la personnalité, aux valeurs et aux renseignements fournis par les tests psychologiques, les tests d'aptitude et les tests psychomoteurs, le cas échéant.

Cas d'un élève du secondaire de 16 ans

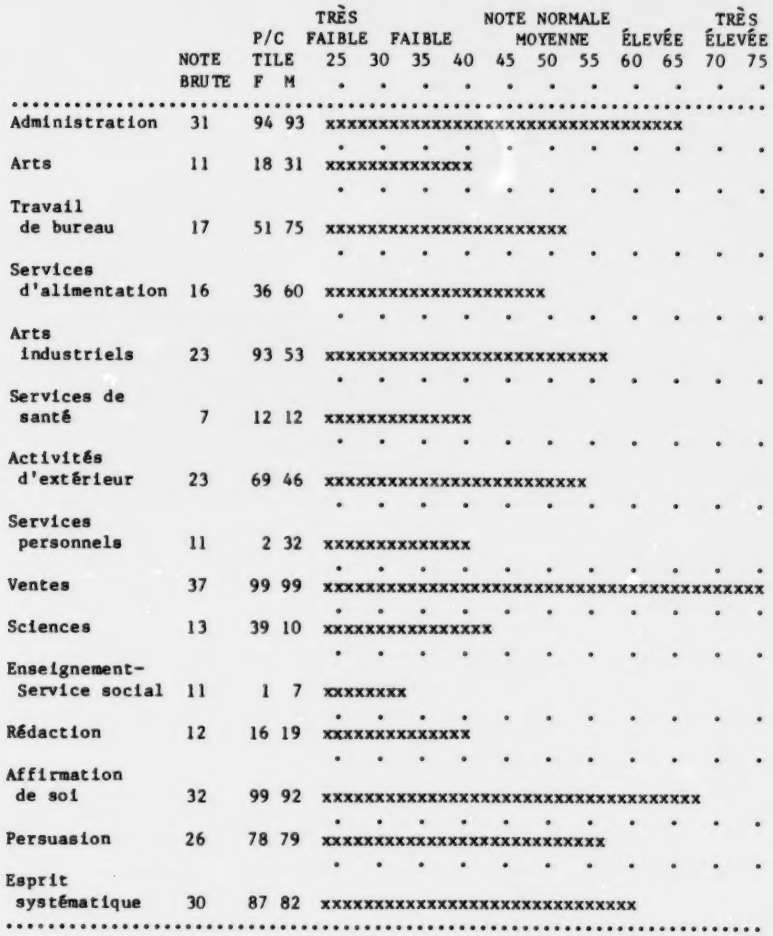
Ce cas, obtenu grâce à l'amabilité de M. Marc Verhoeve, de l'école secondaire Forest Park Collegiate à Kitchener (Ontario), illustre la façon dont un questionnaire de préférences professionnelles peut contribuer à une fonction importante de l'orientation professionnelle, soit encourager un jeune à ne pas abandonner ses études secondaires. Dans ce cas, l'IOP a joué un rôle utile en suggérant des objectifs de carrière auxquels l'intéressé n'avait pas pensé jusque-là.

Cet adolescent de 16 ans avait été envoyé à l'orienteur en raison de son manque de motivation et de son absentéisme chronique. Il confia à l'orienteur qu'il voulait abandonner les études secondaires, déclarant qu'il s'agissait d'une "perte de temps". Ses notes étaient tombées d'une moyenne de 68 pour cent en neuvième année à 45 pour cent, note d'échec, un an plus tard. L'orienteur lui trouva un travail temporaire de jour dans une fabrique de chaussures, dans le cadre du programme d'orientation professionnelle. Il remit également à l'adolescent le questionnaire d'IOP pour qu'il le remplisse chez lui. Le garçon, enthousiasmé par l'idée d'avoir à remplir l'IOP, rapporta le questionnaire dûment rempli le lendemain.

Les résultats de l'IOP révélèrent des goûts et des aversions très marqués. Le profil des préférences de base présenta de très hautes notes sur les échelles de l'administration, de la vente et de l'affirmation de soi. Des notes élevées furent également obtenues sur les échelles de la persuasion, de l'esprit systématique et des arts industriels. Deux grands thèmes professionnels étaient également en évidence chez cet adolescent: l'esprit d'entreprise et l'esprit conventionnel. En gros, le premier correspond à une personne qui aime travailler en compagnie des autres, notamment à un poste d'influence ou de chef, tandis que le second décrit quelqu'un qui aime travailler dans un grand organisme ou une grande entreprise, dans lequel les attentes et les

FIGURE 1

Résumé de l'étude de cas: profil des préférences de base d'un élèves de 16 ans du sexe masculin.



rôles sont bien définis. Selon l'ensemble d'intérêts révélé par l'IOP, le profil de cet adolescent s'apparentait de près à celui des personnes travaillant dans la vente, les métiers de la commercialisation, les affaires et l'administration.

L'élève fut extrêmement satisfait de ces résultats, déclarant qu'ils lui fournissaint pour ses études une orientation qui lui avait fait défaut jusque-là. À la lumière de ces résultats, il décida de travailler pendant le reste de l'année et de retourner aux études l'automne suivant, en s'orientant vers la vente et le commerce. Il déclara avoir pris conscience des avantages et de la nécessité de bonnes études. Il communiqua son enthousiasme à son frère, un bon élève, qui demanda à remplir un IOP lorsqu'il apprit les résultats de son frère.

Élaboration

L'élaboration de l'IOP a pris plusieurs années, sous la forme d'une série d'étapes plus ou moins discontinues. Ces dernières ont comporté: a) un exposé des objectifs; b) des décisions sur la délimitation du domaine et la définition des échelles; c) la rédaction et la révision des énoncés; d) les premières analyses des énoncés et la détermination des bases permettant de les regrouper par trois; e) l'évaluation des diverses populations, une analyse plus poussée des énoncés et une révision à la lumière de données empiriques; f) l'administration du questionnaire à des groupes de standardisation; g) l'élaboration de critères de vérification et d'un indice de fiabilité; h) la sélection des groupes normatifs définitifs; et i) la mise au point de bases psychométriques des profils reflèta les grands thèmes professionnels, l'apparentement à des grappes de spécialités et la similitude avec des groupes de spécialités éducatives ou professionnelles. L'exposé du processus d'élaboration de l'IOP suit ce plan.

Objectifs

Il convient, lorsqu'on veut élaborer des outils d'évaluation et d'importants questionnaires standardisés, de commencer par établir un plan indiquant les objectifs à atteindre dans la conception du questionnaire. Dans le cas de l'IOP, on a précisé un certain nombre de buts avant d'entreprendre l'élaboration du questionnaire, notamment: un large champ d'application; un inventaire et des énoncés courts; une intelligibilité maximale; la nécessité de ne pas influencer les répondants; le respect

des normes psychométriques dans la construction des échelles; une description textuelle facile à comprendre; et l'élaboration d'un rapport informatisé d'interprétation intelligible au répondant moyen. Chacune de ces caractéristiques est décrite en détail dans le manuel de l'IOP.

Construction de l'IOP

L'IOP est fondé sur un ensemble de techniques assez poussées que l'on pourrait qualifier de série d'étapes. Certaines des étapes comportaient: a) la définition et l'élaboration des échelles; b) la préparation d'un ensemble d'énoncés; c) des analyses empiriques des énoncés; d) un examen du questionnaire pour s'assurer que la lecture en était facile; e) le regroupement des énoncés par trois; f) l'administration du questionnaire à des groupes professionnels ou scolaires spécialisés; g) la mise au point des grands thèmes professionnels; et h) l'élaboration des grappes de spécialité. Il convient de décrire très brièvement chacune de ces étapes.

La base conceptuelle de l'IOP était fournie implicitement par les 15 échelles de préférences ou d'intérêts de base, reflétant les dimensions des rôles et les styles de travail décrits précédemment. Le choix de ces dimensions s'est inspiré de deux grandes sources, des analyses factorielles distinctes de 2 000 hommes et 2 000 femmes ayant répondu aux 34 échelles de préférences de base de l'IPPJ, et un exament du domaine des intérêts relatifs au travail, dans le but de déterminer les dimensions importantes pour les métiers semi-spécialisés qui ne figuraient pas dans les 34 échelles de l'IPPJ (les services d'alimentation par exemple). On a abouti ainsi à l'ensemble des 15 échelles de préférences de base qui couvrent le même domaine que les 34 échelles de l'IPPJ mais dont chacune englobe un éventail d'intérêts plus vaste. Par exemple, alors que l'IPPJ a des échelles distinctes pour les mathématiques, le génie, la physique, les sciences sociales et la biologie, l'IOP a une échelle pour les sciences et la technologie, dont chacune des cinq échelles de l'IPPJ représente une facette.

On a élaboré pour l'IOP un nouvel ensemble d'énoncés comprenant plus du double des énoncés nécessaires à l'échelle définitive mise au point pour l'ensemble initial d'énoncés. On a veillé avec le plus grand soin à formuler des énoncés décrivant des activités qui ne se rapportaient qu'à une dimension des préférences de base. On s'est efforcé de définir des activités avec lesquelles le répondant moyen était familier. On a vérifié la simplicité de la formulation des énoncés et la

probabilité qu'ils entraînent une fréquence d'acceptation située dans la moyenne. On a rassemblé ces énoncés dans deux questionnaires qui ont été administrés à un large échantillon hétérogène d'élèves du secondaire de l'Ontario, parmi lesquels ceux qui ne se destinaient pas à des études universitaires représentaient une forte proportion. C'est sur la base des résultats fournis par cette première administration du questionnaire que les énoncés ont été analysés et choisis. La méthode suivie était assez complexe, mais on peut exprimer en termes simples les objectifs de l'analyse des énoncés: a) choisir des énoncés fortement liés à la dimension de la préférence de base considérée; b) choisir des énoncés présentant des structures de corrélation inappropriées, c'est-à-dire une corrélation plus forte avec une échelle non pertinente qu'avec celle pour laquelle l'énoncé avait été formulé initialement; c) choisir des énoncés présentant des fréquences d'acceptation moyennes; d) réduire au minimum les corrélations entre les échelles de préférences de base définitives de l'IOP; et e) éliminer les énoncés influençant fortement le répondant. On a également vérifié les mots qui leur avaient posé des problèmes. Ces termes ont été examinés et corrigés en conséquence.

La dernière étape dans la préparation du questionnaire d'IOP a été le choix des trois énoncés nécessaires dans chaque triade. On a élaboré un programme informatique permettant d'associer trois énoncés correspondant à des échelles différentes en fonction de leur taux d'acceptation, à cette condition près que des énoncés provenant de deux échelles quelconques ne devaient pas figurer dans la même triade plus qu'un nombre minimum de fois. Les répondants pouvaient alors choisir dans ces triades l'activité qu'ils aimaient le plus et celles qu'ils aimaient le moins.

Les 100 triades d'énoncés ont été incorporées à un questionnaire qui a été administré à un grand nombre de personnes dans chacune des quelque 100 grappes de spécialités. À certaines exceptions près, ces groupes ont été choisis à partir des programmes d'enseignement professionnel de niveau postsecondaire. Le recueil de données relatives à des groupes spécialisés servait deux fins: a) les 100 profils de préférences de base établis à partir des réponses de ces groupes offraient le moyen de classer les groupes en grappes de spécialités d'ordre supérieur; et b) les données fournies par chaque groupe pouvaient servir à mettre au point une grille de notation indiquant dans quelle mesure les préférences d'un

répondant se rapprochaient ou se différenciaient de celles des membres de la spécialité considérée.

Les données correspondant aux grappes de spécialités et aux divers groupes pouvaient alors servir à élaborer les profils devant figurer dans le rapport. Pour établir les coefficients des notes, on a mis en oeuvre des méthodes statistiques permettant d'établir un rapport équitable selon le sexe des résultats de préférences professionnelles. Les groupes de spécialités offraient également une base d'élaboration des grands thèmes professionnels. On a effectué une analyse factorielle des éléments principaux sur le produit des notes moyennes sur l'échelle des préférences de base, pour les groupes de spécialités, par la matrice de l'échelle des préférences de base. Sept facteurs ont été retenus à des fins de rotation et d'interprétation. Six d'entre eux correspondaient de près aux facteurs signalés par John Holland et à certains de ceux qui sont décrits dans le manuel de l'IPPJ. Le septième, le Service, était nouveau. Les sept grands thèmes professionnels de l'IOP, ainsi que leur niveau de fiabilité, sont présentés à la section suivante.

Propriétés psychométriques

Les normes de l'IOP ont été établies à partir d'un échantillon de 6 113 répondants du sexe masculin et de 6 733 du sexe féminin, provenant d'un grand nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire, inscrits dans toute une gamme de programmes spécialisés. Pour obtenir un groupe susceptible d'être suivi sur le plan de la taille et de la représentativité de l'ensemble, on a mis au point un programme informatique permettant de choisir, dans ce grand groupe, 500 répondants de chaque sexe présentant les mêmes moyennes et les mêmes écarts-types sur l'échelle des préférences de base (sous réserve de l'exactitude des décimales). Ce groupe de 1 000 répondants a servi à former le groupe de la "population générale" destiné à servir d'élément de comparaison aux groupes spécialisés particuliers.

La fiabilité, mesurée en fonction à la fois de la méthode test-retest et de la cohérence interne des coefficients alpha, est indiquée pour toutes les échelles dans le Manuel. Voici, à titre d'exemple, la fiabilité des sept grands thèmes professionnels.

Grands thèmes professionnels

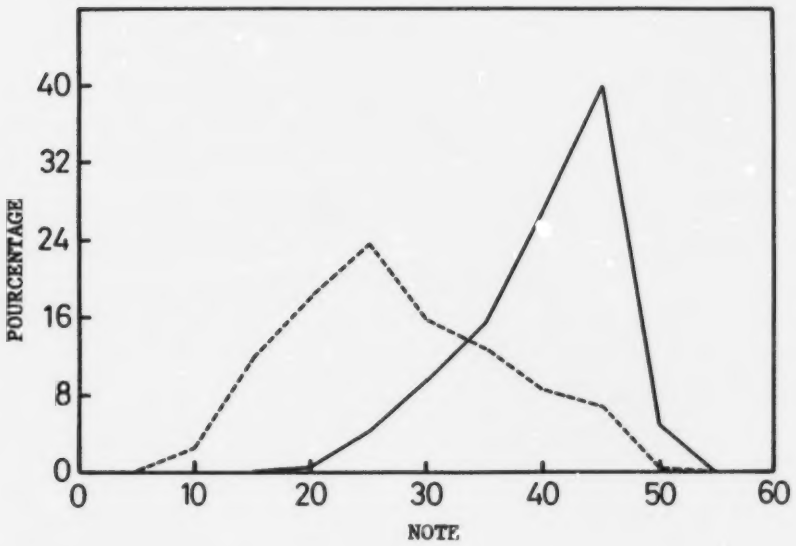
	Fiabilité test-retest	Coefficient alpha
Réalisme-esprit pratique	,95	,9
Esprit d'entreprise	,87	,85
Esprit artistique-communicatif	,9	,91
Sens social-aide	,89	,87
Esprit investigateur-logique	,91	,86
Esprit conventionnel	,86	,88
Service	,91	,86

On a obtenu des données sur la validité de l'IOP en comparant la répartition des notes sur une échelle de groupe ou de grappe de spécialité, des personnes formant un groupe pertinent pour l'échelle, avec les notes de la "population générale". Ces données renseignent sur la mesure dans laquelle les préférences observées distinguent les membres du groupe des autres personnes qui n'ont pas décidé de se préparer à y entrer. La figure 2 fournit un exemple de ce contraste. Elle présente la répartition des notes obtenues sur l'échelle de la radiodiffusion par 345 personnes suivant une formation dans ce domaine, par comparaison avec les notes de 1 000 membres de la "population générale". Une différence appréciable de note moyenne apparaît avec évidence entre les deux groupes, ce qui indique une combinaison particulière d'intérêts chez les personnes qui comptent se diriger vers le domaine de la radiodiffusion, par comparaison à celles qui n'y sont pas portées. Des résultats analogues sont décrits dans le Manuel pour un certain nombre d'autres groupes et grappes.

On espère que l'IOP permettra non seulement de fournir des données à jour sur leurs intérêts professionnels à un large éventail de personnes, dont certaines n'avaient peut-être pas accès jusque-là à un outil convenable d'évaluation des préférences professionnelles, mais aussi d'approndir notre connaissance des intérêts et de la satisfaction. Voici quelques domaines possibles de recherche et d'étude: a) des études interculturelles et interrégionales des préférences professionnelles (McNeill, 1985), b) des études de motivation et de planification de carrière auprès des chômeurs de longue durée, c) le recyclage des cols bleus touchés par la désuétude et le changement technologique et d) les études de classification du personnel sous l'angle de l'absentéisme et de la rotation. Ces domaines ainsi que d'autres influent sur

FIGURE 2

Comparaison de la répartition des notes obtenues sur l'échelle de la radiodiffusion par 1 000 membres de la "population générale" (courbe pointillée) et 345 personnes inscrites à un programme de formation en radiodiffusion (courbe pleine).



le sentiment d'accomplissement de l'individu et les objectifs économiques de la nation.

BIBLIOGRAPHIE

Campbell, D.P. (1965), The results of counseling: Twenty-five years later, Philadelphie, Saunders.

Clark, K.E. (1961), Vocational interests of non-professional men, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Jackson, D.N. (1985), Jackson Vocational Interest Survey, Port Huron (Michigan), Research Psychologists Press, Inc.

McNeill, J.S. (1985), Career interests of Indian and Metis students from Northern and Central Manitoba, thèse de maîtrise non publiée, The University of Western Ontario, London, Canada.

NOTES

1 On peut obtenir plus de renseignements sur l'Inventaire d'orientations professionelles en s'adressant à Research Psychologists Press, Inc., 266 est, rue Oxford, Case Postale 3292, succursale A, London (Ontario) N6A 4K3.

2 Certaines parties de ce document sont adaptées du Manuel de l'Inventaire d'orientations professionnelles.

3 La rédaction de cet article a été permise par la subvention n° 411-83-0014 accordée à M. Douglas N. Jackson par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

LE SYSTÈME "REPÈRES"

André Godbout
Ministère de l'Éducation
du Québec

Présentation

Le système REPÈRES constitue un répertoire informatisé de données en information scolaire et professionnelle. Celui-ci a été conçu dans le but de simplifier et d'accélérer l'accès à l'information dans ces domaines. La création de cette banque est la réponse à un besoin exprimé depuis fort longtemps par les spécialistes du milieu. Ces derniers désiraient une banque centralisée de données à jour, complètes, exactes et accessibles.

La réalisation de cette banque a été confiée conjointement à la Direction des services complémentaires du Ministère de l'Éducation et à la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS). La Direction des services complémentaires est chargée de constituer les banques de données et d'en assurer la validation et la mise à jour. La GRICS est responsable du développement et de l'exploitation du logiciel et en assure également la mise en marché et l'entretien.

Cette banque de données est composée de quatre fichiers interreliés, comportant des accès multiples. Elle fournit des informations précises et pertinentes sur plus de 2 500 programmes de formation et sur les établissements d'enseignement qui offrent ces programmes. Elle donne aussi accès à près de 500 fiches sur l'état du marché du travail relié aux programmes de formation ainsi qu'à quelque 900 monographies professionnelles.

En septembre et en octobre 1985, le système REPÈRES a été expérimenté dans cinq commissions scolaires, un collège et une université tant par des enseignants que par des professionnels non enseignants et des étudiants. L'évaluation du système ayant été très positive, son implantation a débuté le 18 novembre dernier.

Caractéristiques

- Le volume et la qualité des informations. Cette banque contient l'équivalent de 15 000 pages d'information. Les éléments d'information ont été puisés dans des sources de renseignements judicieusement choisies et ont ensuite été

validés par des représentantes, représentants d'unités administratives du ministère de l'Éducation, de celui de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, des établissements d'enseignement, des entreprises, des ordres professionnels... De plus toutes les informations seront régulièrement mises à jour.

- Les liens entre les fichiers et les modes d'accès. De nombreux liens relient les quatre fichiers, de plus, pour chaque composante de la banque, il y a plusieurs façons de retrouver l'information désirée.
- la facilité d'utilisation. L'utilisation du système ne requiert aucune connaissance particulière en informatique. Il n'y a aucune manipulation de disquettes; toutes les informations sont contenues sur le disque rigide incorporé dans l'appareil. Toute l'interrogation se fait à l'aide d'écrans directeurs appelés "menus". Finalement, le système est autodocumenté; l'utilisatrice, l'utilisateur, peut obtenir directement à l'écran des explications détaillées sur les opérations qui lui permettent d'avancer dans sa recherche.
- Un outil autonome. Afin d'offrir aux utilisatrices, utilisateurs un outil autonome, le système REPÈRES fonctionne sur un micro-ordinateur (IBM-PC XT, IBM-PC AT, MAX de Comterm ou autres appareils qui seront reconnus compatibles par la GRICS).

Description de Fichiers

Les programmes de formation

Le fichier - programmes de formation - fournit des renseignements pertinents et précis sur les programmes de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire offerts dans les réseaux public et privé.

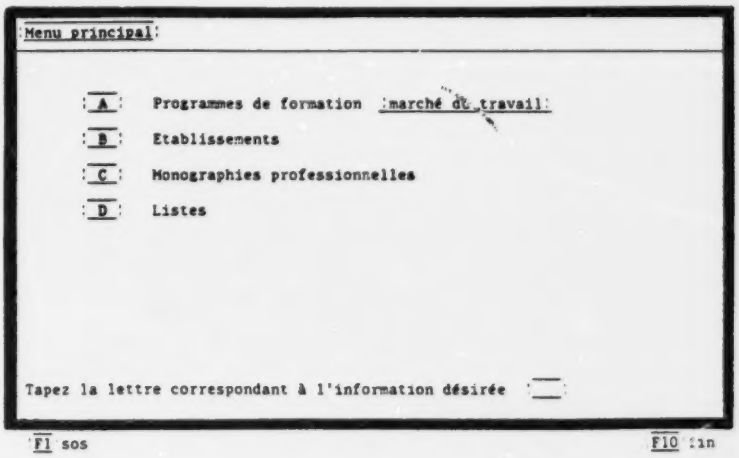
Les programmes répertoriés sont les suivants:

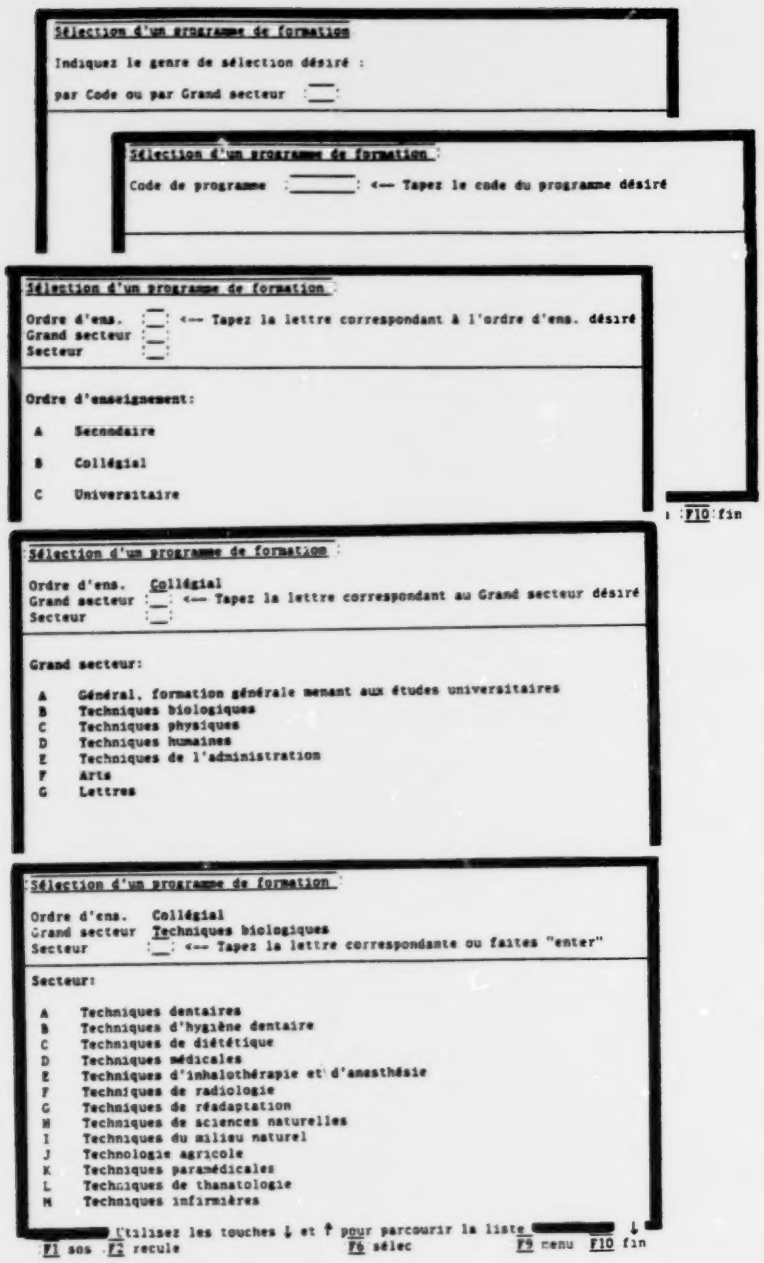
- pour l'enseignement secondaire: tous les programmes terminaux de formation professionnelle (secondaire V et secondaire professionnel)
- pour l'enseignement collégial: tous les programmes d'état c'est-à-dire les programmes établis et sanctionnés par le ministre. Ces programmes de formation générale ou professionnelle conduisent à l'obtention d'un Diplôme

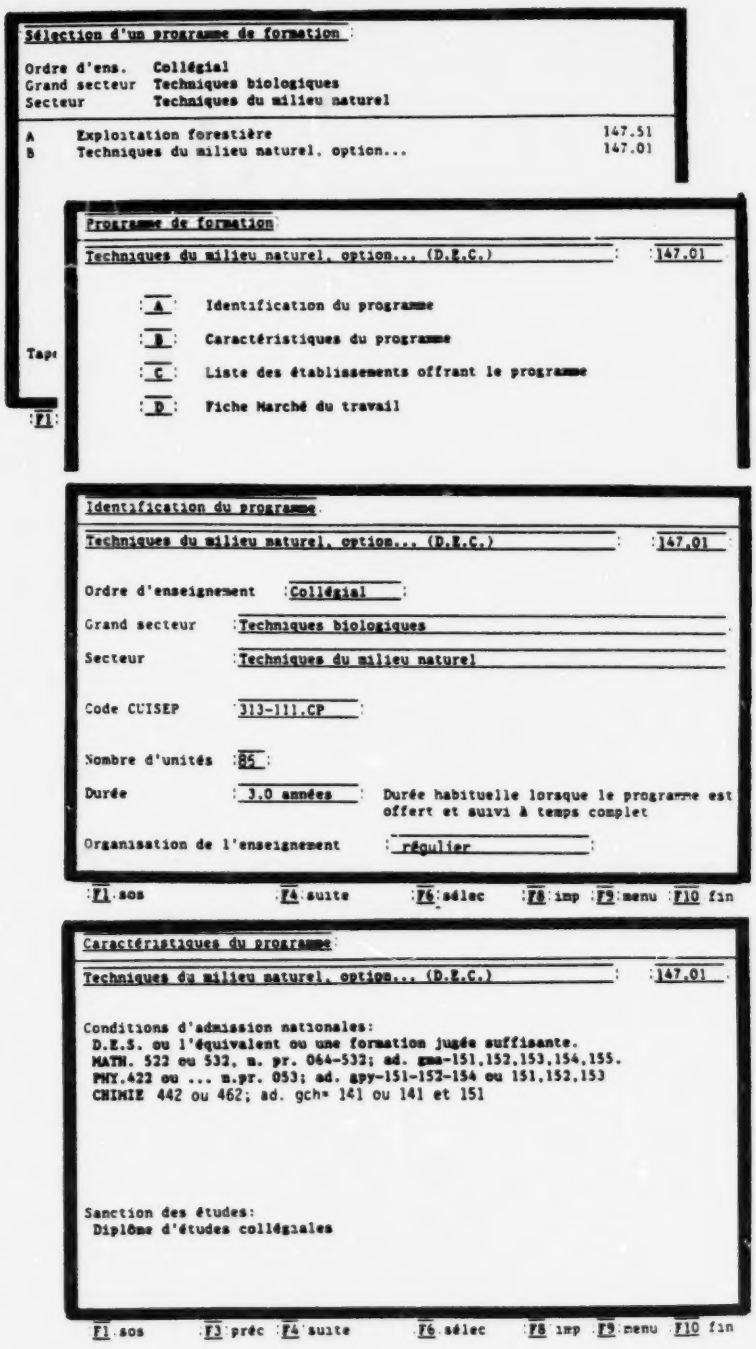
d'études collégiales, d'un Certificat d'études collégiales ou d'un Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial.

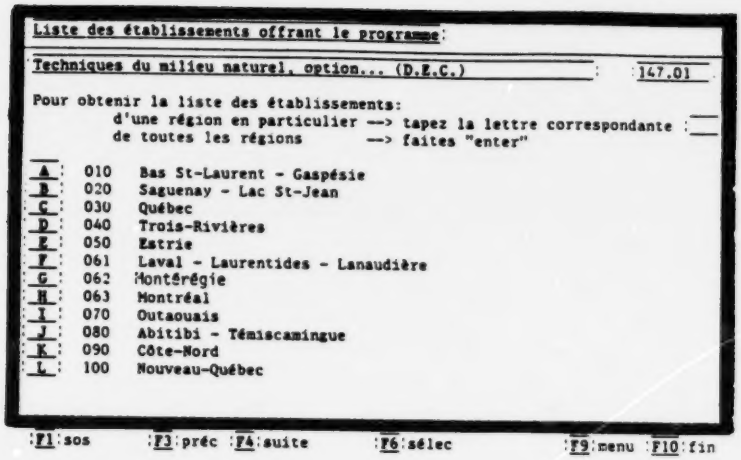
. pour l'enseignement universitaire: tous les programmes des trois cycles universitaires offerts dans les universités, les conservatoires de musique, les conservatoires d'art dramatique et au Collège Militaire Royal de St-Jean.

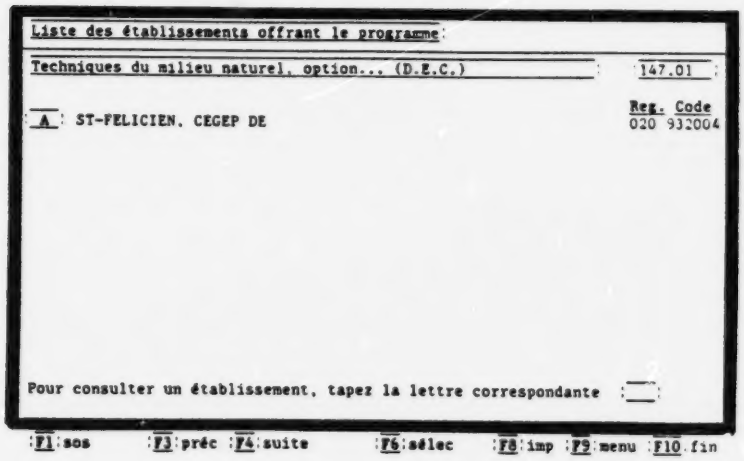
Éléments d'information:




Sélection d'un programme de formation
Indiquez le genre de sélection désiré :
par Code ou par Grand secteur
Sélection d'un programme de formation
Code de programme
<== Tapez le code du programme désiré
Sélection d'un programme de formation
Ordre d'ens.
Grand secteur
Secteur
<== Tapez la lettre correspondant à l'ordre d'ens. désiré
Ordre d'enseignement:
A Secondaire
B Collégial
C Universitaire
F10 fin
Sélection d'un programme de formation
Ordre d'ens. Collégial
Grand secteur
Secteur
<== Tapez la lettre correspondant au Grand secteur désiré
Grand secteur:
A Général, formation générale menant aux études universitaires
B Techniques biologiques
C Techniques physiques
D Techniques humaines
E Techniques de l'administration
F Arts
G Lettres
Sélection d'un programme de formation
Ordre d'ens. Collégial
Grand secteur Techniques biologiques
Secteur
<== Tapez la lettre correspondante ou faites "enter"
Secteur:
A Techniques dentaires
B Techniques d'hygiène dentaire
C Techniques de diététique
D Techniques médicales
E Techniques d'inhalothérapie et d'anesthésie
F Techniques de radiologie
G Techniques de réadaptation
H Techniques de sciences naturelles
I Techniques du milieu naturel
J Technologie agricole
K Techniques paramédicales
L Techniques de thanatologie
M Techniques infirmières
Utilisez les touches ↓ et ↑ pour parcourir la liste
F1 sos F2 recule
F6 sélec
F9 menu F10 fin


Sélection d'un programme de formation
Ordre d'ens. Collégial
Grand secteur Techniques biologiques
Secteur Techniques du milieu naturel
A Exploitation forestière 147.51
B Techniques du milieu naturel, option... 147.01
Tape
F1
Programme de formation
Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.) 147.01
A Identification du programme
B Caractéristiques du programme
C Liste des établissements offrant le programme
D Fiche Marché du travail
Identification du programme
Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.) 147.01
Ordre d'enseignement Collégial
Grand secteur Techniques biologiques
Secteur Techniques du milieu naturel
Code CUISEP 313-111.CP
Nombre d'unités 85
Durée 3.0 années
Durée habituelle lorsque le programme est offert et suivi à temps complet
Organisation de l'enseignement régulier
F1 aos F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin
Caractéristiques du programme
Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.) 147.01
Conditions d'admission nationales:
D.E.S. ou l'équivalent ou une formation jugée suffisante.
MATH. 522 ou 532, m. pr. 064-532; ad. gma-151,152,153,154,155.
PHY.422 ou ... m.pr. 053; ad. gpy-151-152-154 ou 151,152,153
CHIMIE 442 ou 462; ad. gch= 141 ou 141 et 151
Sanction des études:
Diplôme d'études collégiales
F1 aos F3 préc F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin

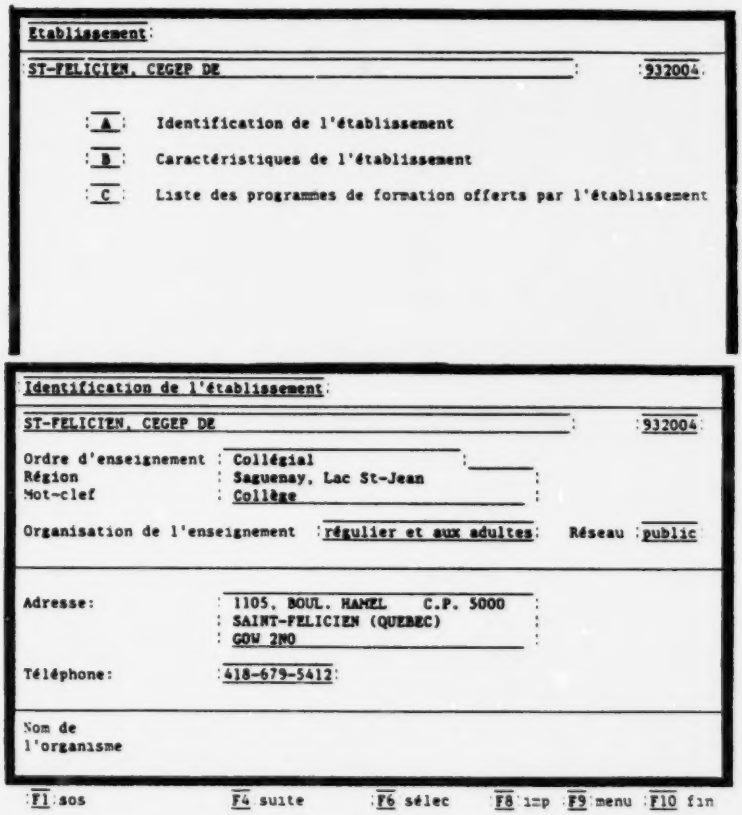

Liste des établissements offrant le programme
Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.)
147.01
Pour obtenir la liste des établissements:
d'une région en particulier --> tapez la lettre correspondante
de toutes les régions --> faites "enter"
A 010 Bas St-Laurent - Gaspésie
B 020 Saguenay - Lac St-Jean
C 030 Québec
D 040 Trois-Rivières
E 050 Estrie
F 061 Laval - Laurentides - Lanaudière
G 062 Montérégie
H 063 Montréal
I 070 Outaouais
J 080 Abitibi - Témiscamingue
K 090 Côte-Nord
L 100 Nouveau-Québec
F1 sos
F3 préc
F4 suite
F6 sélec
F9 menu
F10 fin

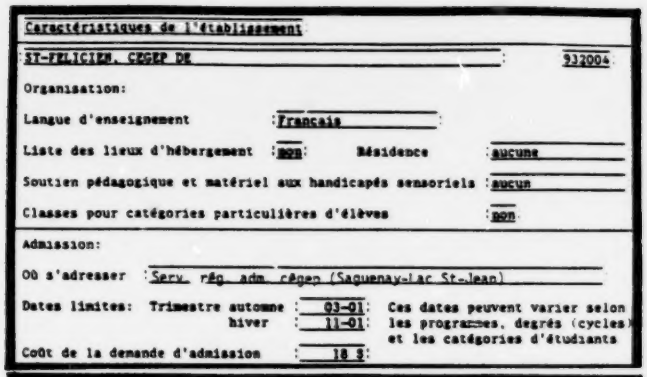

Liste des établissements offrant le programme
Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.)
147.01
Reg. Code
A ST-FELICIEN, CEGEP DE 020 932004
Pour consulter un établissement, tapez la lettre correspondante
F1 sos
F3 préc
F4 suite
F6 sélec
F8 imp
F9 menu
F10 fin

Les établissements d'enseignement

Nous avons répertorié dans ce fichier tous les établissements d'enseignement, des réseaux public et privé, qui offrent les programmes contenus dans le fichier précédent. Les renseignements jugés les plus utiles sur chacun de ces établissements sont disponibles.

Éléments d'information





Caractéristiques de l'établissement

ST-FELICIEN, CEGEP DE : 932004

Organisation:

Langue d'enseignement : Français

Liste des lieux d'hébergement : non Résidence : aucune

Soutien pédagogique et matériel aux handicapés sensoriels : aucun

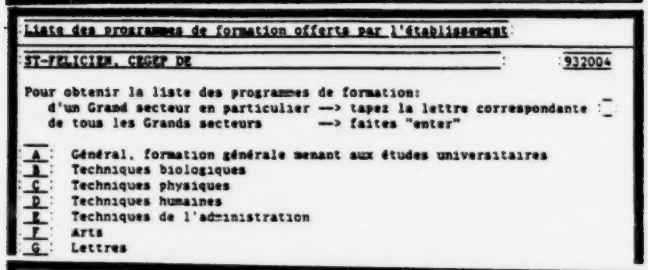
Classes pour catégories particulières d'élèves : non

Admission:

Où s'adresser : Serv. rég. adm. régen (Saguenay-Lac St-Jean)

Dates limites: Trimestre automne : 03-01 : Ces dates peuvent varier selon
hiver : 11-01 : les programmes, degrés (cycles)
et les catégories d'étudiants

Coût de la demande d'admission : 18 $

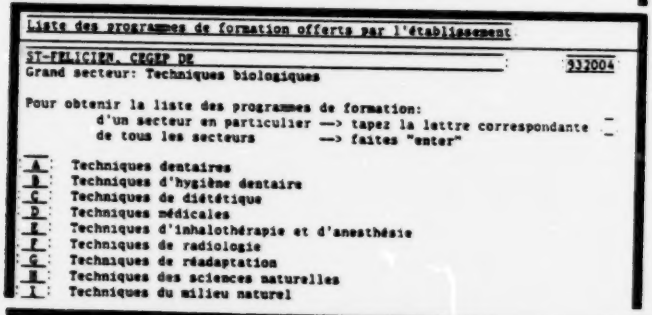


Liste des programmes de formation offerts par l'établissement

ST-FELICIEN, CEGEP DE : 932004

Pour obtenir la liste des programmes de formation:
d'un Grand secteur en particulier --> tapez la lettre correspondante :
de tous les Grands secteurs --> faites "enter"

A : Général, formation générale menant aux études universitaires
B : Techniques biologiques
C : Techniques physiques
D : Techniques humaines
E : Techniques de l'administration
F : Arts
G : Lettres

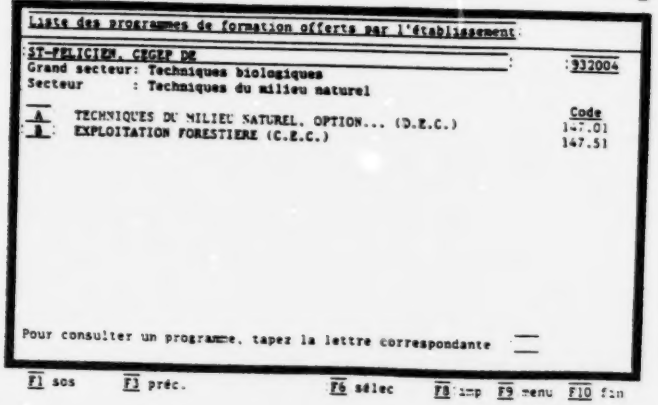


Liste des programmes de formation offerts par l'établissement

ST-FELICIEN, CEGEP DE : 932004
Grand secteur: Techniques biologiques

Pour obtenir la liste des programmes de formation:
d'un secteur en particulier --> tapez la lettre correspondante :
de tous les secteurs --> faites "enter"

A : Techniques dentaires
B : Techniques d'hygiène dentaire
C : Techniques de diététique
D : Techniques médicales
E : Techniques d'inhalothérapie et d'anesthésie
F : Techniques de radiologie
G : Techniques de réadaptation
H : Techniques des sciences naturelles
I : Techniques du milieu naturel



Liste des programmes de formation offerts par l'établissement

ST-FELICIEN, CEGEP DE : 932004
Grand secteur: Techniques biologiques
Secteur : Techniques du milieu naturel

		Code
A	TECHNIQUES DU MILIEU NATUREL, OPTION... (D.E.C.)	147.01
B	EXPLOITATION FORESTIERE (C.E.C.)	147.51

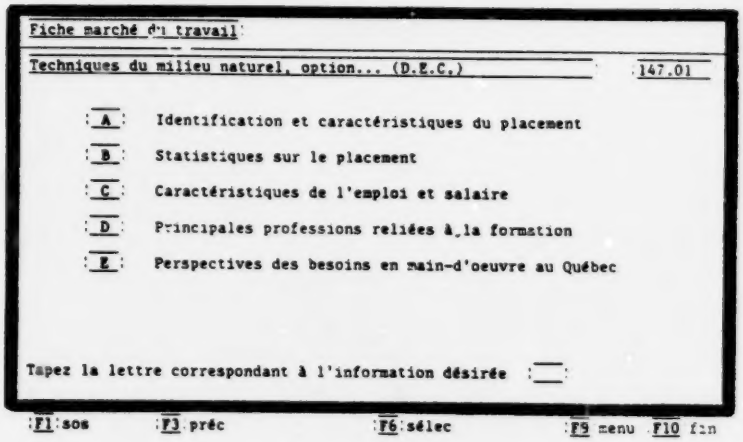
Pour consulter un programme, taper la lettre correspondante :

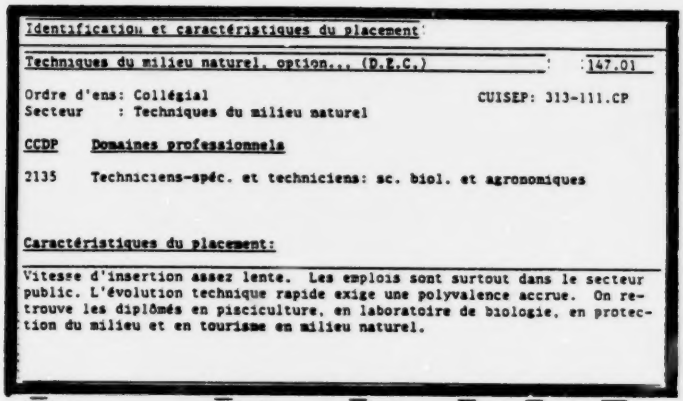
F1 sos F3 préc. F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin

Le marché du travail

Ce fichier vise à établir un lien le plus précis possible entre les programmes de formation professionnelle et leurs débouchés sur le marché du travail. Présentée dans un langage bref et concis, chaque fiche sur le marché du travail réfère à un programme de formation professionnelle et présente une image du marché du travail qui attend un sortant ou une sortante d'un programme donné. Cette présentation se fait en trois temps:

- Premièrement, une rétrospective du placement
- Deuxièmement, l'état actuel du marché de l'emploi
- Troisièmement, les perspectives





Identification et caractéristiques du placement

Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.) : 147.01

Ordre d'ens: Collégial CUISEP: 313-111.CP
Secteur : Techniques du milieu naturel

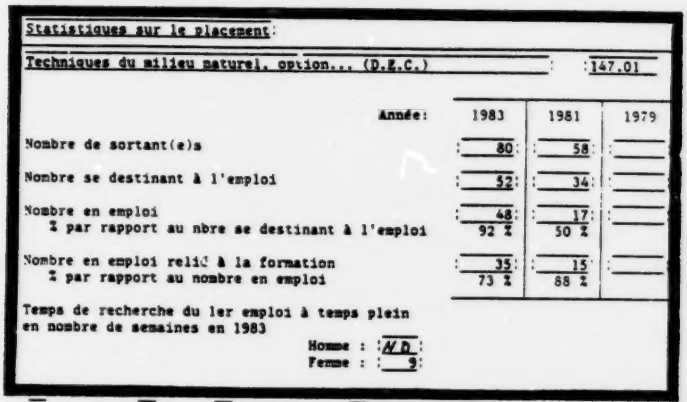
CCDP Domaines professionnels

2135 Techniciens-spéc. et techniciens: sc. biol. et agronomiques

Caractéristiques du placement:

Vitesse d'insertion assez lente. Les emplois sont surtout dans le secteur public. L'évolution technique rapide exige une polyvalence accrue. On retrouve les diplômés en pisciculture, en laboratoire de biologie, en protection du milieu et en tourisme en milieu naturel.

F1 sos F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin



Statistiques sur le placement

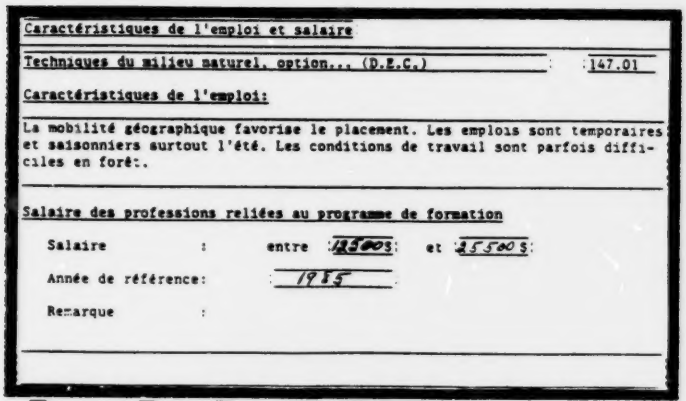
Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.) : 147.01

Année:	1983	1981	1979
Nombre de sortant(e)s	80	58	
Nombre se destinant à l'emploi	52	34	
Nombre en emploi	48	17	
% par rapport au nbre se destinant à l'emploi	92 %	50 %	
Nombre en emploi relié à la formation	35	15	
% par rapport au nombre en emploi	73 %	88 %	

Temps de recherche du 1er emploi à temps plein en nombre de semaines en 1983

Homme : N.D.
Femme : 9

F1 sos F3 préc F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin



Caractéristiques de l'emploi et salaire

Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.) : 147.01

Caractéristiques de l'emploi:

La mobilité géographique favorise le placement. Les emplois sont temporaires et saisonniers surtout l'été. Les conditions de travail sont parfois difficiles en forêt.

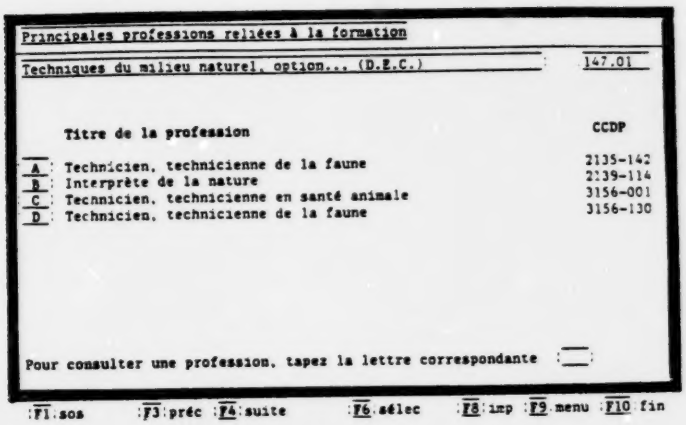
Salaire des professions reliées au programme de formation

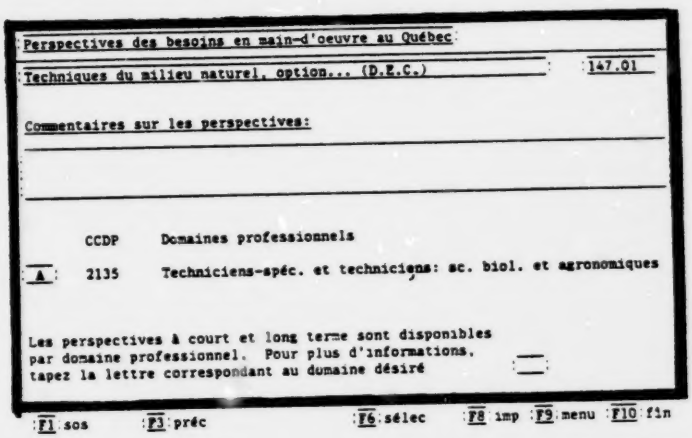
Salaire : entre 18600$ et 25500$

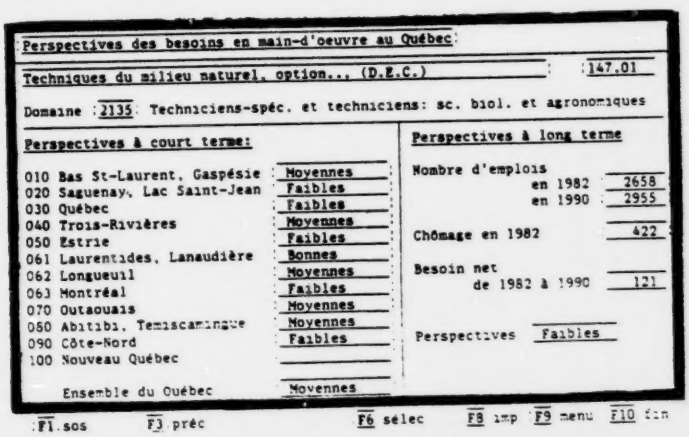
Année de référence: 1985

Remarque :

F1 sos F3 préc F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin


Principales professions reliées à la formation
Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.)
147.01
Titre de la profession
CCDP
A Technicien, technicienne de la faune 2135-142
B Interprète de la nature 2139-114
C Technicien, technicienne en santé animale 3156-001
D Technicien, technicienne de la faune 3156-130
Pour consulter une profession, tapez la lettre correspondante
F1 sos F3 préc F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin

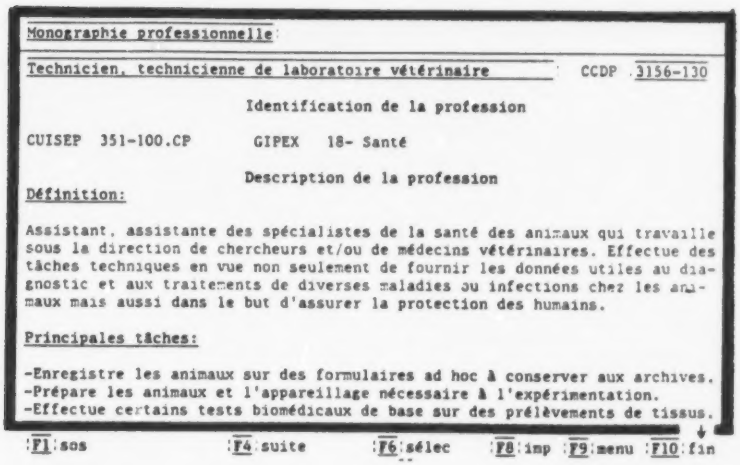

Perspectives des besoins en main-d'oeuvre au Québec
Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.)
147.01
Commentaires sur les perspectives:
CCDP Domaines professionnels
A 2135 Techniciens-spéc. et techniciens: sc. biol. et agronomiques
Les perspectives à court et long terme sont disponibles par domaine professionnel. Pour plus d'informations, tapez la lettre correspondant au dumaine désiré
F1 sos F3 préc F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin

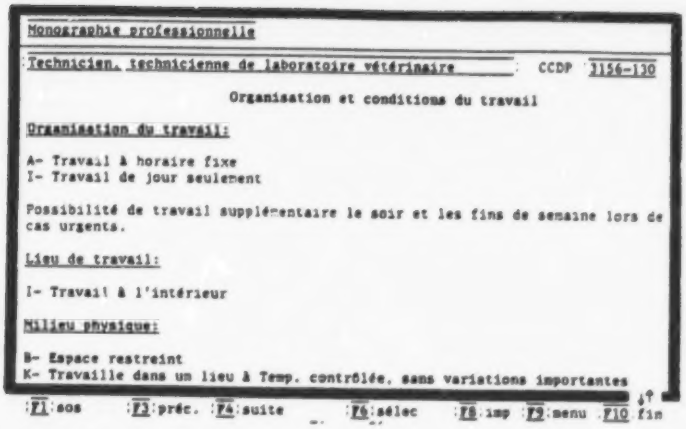

Perspectives des besoins en main-d'oeuvre au Québec
Techniques du milieu naturel, option... (D.E.C.)
147.01
Domaine 2135 Techniciens-spéc. et techniciens: sc. biol. et agronomiques
Perspectives à court terme:
010 Bas St-Laurent, Gaspésie Moyennes
020 Saguenay, Lac Saint-Jean Faibles
030 Québec Faibles
040 Trois-Rivières Moyennes
050 Estrie Faibles
061 Laurentides, Lanaudière Bonnes
062 Longueuil Moyennes
063 Montréal Faibles
070 Outaouais Moyennes
080 Abitibi, Temiscamingue Moyennes
090 Côte-Nord Faibles
100 Nouveau Québec
Ensemble du Québec Moyennes
Perspectives à long terme
Nombre d'emplois en 1982 2658
en 1990 2955
Chômage en 1982 422
Besoin net de 1982 à 1990 121
Perspectives Faibles
F1 sos F3 préc F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin

Les monographies professionnelles

Le fichier des monographies professionnelles vise à fournir des renseignements spécifiques sur les professions et situe chacune d'elles dans la réalité du contexte québécois en terme de conditions et de règlementation du travail. Cette présentation se fait en trois volets:

- Premièrement ce qu'est la profession
- Deuxièmement ce qu'exige la profession
- Troisièmement ce que donne la profession





Monographie professionnelle

Technicien, technicienne de laboratoire vétérinaire : CCDP 3156-130

Organisation et conditions du travail

Organisation du travail:

A- Travail à horaire fixe
I- Travail de jour seulement

Possibilité de travail supplémentaire le soir et les fins de semaine lors de cas urgents.

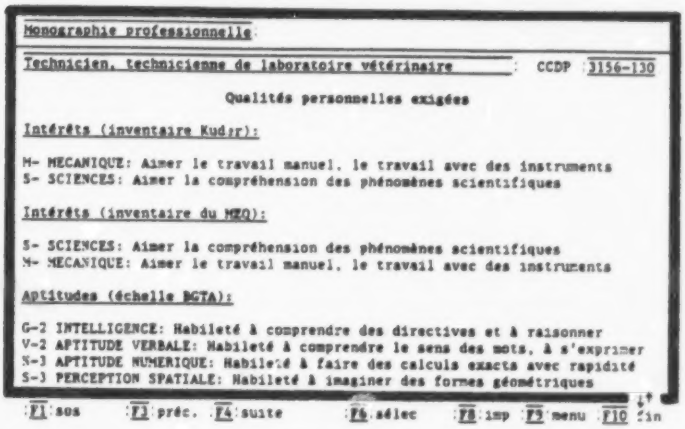
Lieu de travail:

I- Travail à l'intérieur

Milieu physique:

B- Espace restreint
K- Travaille dans un lieu à Temp. contrôlée, sans variations importantes

F1 sos F3 préc. F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin



Monographie professionnelle

Technicien, technicienne de laboratoire vétérinaire : CCDP 3156-130

Qualités personnelles exigées

Intérêts (inventaire Kuder):

M- MECANIQUE: Aimer le travail manuel, le travail avec des instruments
S- SCIENCES: Aimer la compréhension des phénomènes scientifiques

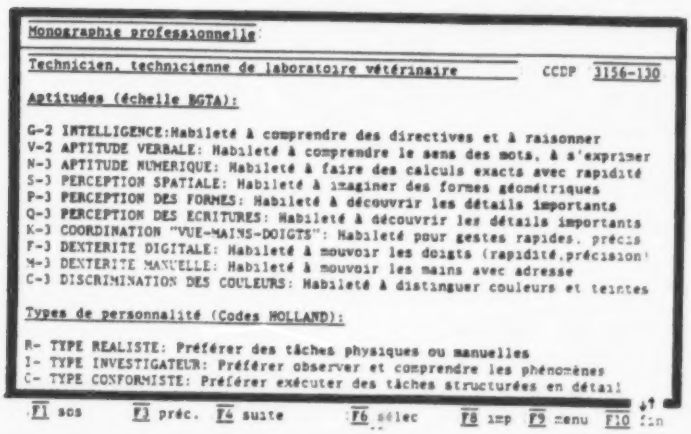
Intérêts (inventaire du MEQ):

S- SCIENCES: Aimer la compréhension des phénomènes scientifiques
M- MECANIQUE: Aimer le travail manuel, le travail avec des instruments

Aptitudes (échelle BGTA):

G-2 INTELLIGENCE: Habileté à comprendre des directives et à raisonner
V-2 APTITUDE VERBALE: Habileté à comprendre le sens des mots, à s'exprimer
N-3 APTITUDE NUMERIQUE: Habileté à faire des calculs exacts avec rapidité
S-3 PERCEPTION SPATIALE: Habileté à imaginer des formes géométriques

F1 sos F3 préc. F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin



Monographie professionnelle

Technicien, technicienne de laboratoire vétérinaire CCDP 3156-130

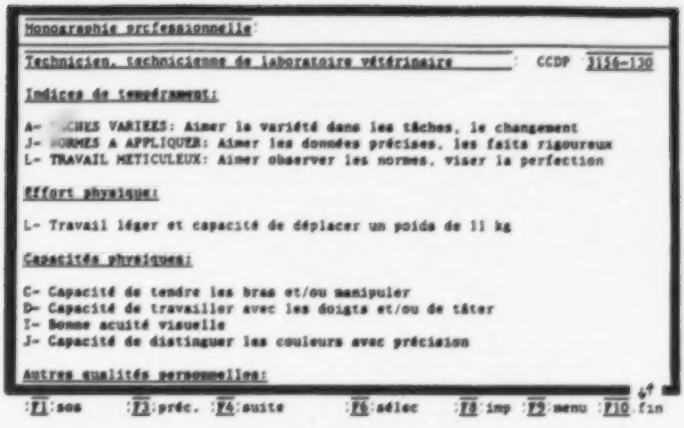
Aptitudes (échelle BGTA):

G-2 INTELLIGENCE:Habileté à comprendre des directives et à raisonner
V-2 APTITUDE VERBALE: Habileté à comprendre le sens des mots, à s'exprimer
N-3 APTITUDE NUMERIQUE: Habileté à faire des calculs exacts avec rapidité
S-3 PERCEPTION SPATIALE: Habileté à imaginer des formes géométriques
P-3 PERCEPTION DES FORMES: Habileté à découvrir les détails importants
Q-3 PERCEPTION DES ECRITURES: Habileté à découvrir les détails importants
K-3 COORDINATION "VUE-MAINS-DOIGTS": Habileté pour gestes rapides, précis
F-3 DEXTERITE DIGITALE: Habileté à mouvoir les doigts (rapidité,précision)
M-3 DEXTERITE MANUELLE: Habileté à mouvoir les mains avec adresse
C-3 DISCRIMINATION DES COULEURS: Habileté à distinguer couleurs et teintes

Types de personnalité (Codes HOLLAND):

R- TYPE REALISTE: Préférer des tâches physiques ou manuelles
I- TYPE INVESTIGATEUR: Préférer observer et comprendre les phénomènes
C- TYPE CONFORMISTE: Préférer exécuter des tâches structurées en détail

F1 sos F3 préc. F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin



Monographie professionnelle

Technicien, technicienne de laboratoire vétérinaire : CCDP 3156-130

Indices de tempérament:

A- TÂCHES VARIÉES: Aimer la variété dans les tâches, le changement
J- NORMES À APPLIQUER: Aimer les données précises, les faits rigoureux
L- TRAVAIL MÉTICULEUX: Aimer observer les normes, viser la perfection

Effort physique:

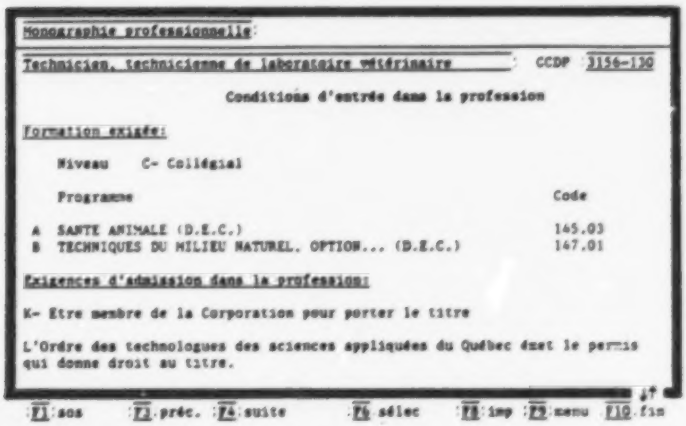
L- Travail léger et capacité de déplacer un poids de 11 kg

Capacités physiques:

C- Capacité de tendre les bras et/ou manipuler
D- Capacité de travailler avec les doigts et/ou de tâter
I- Bonne acuité visuelle
J- Capacité de distinguer les couleurs avec précision

Autres qualités personnelles:

F1 sos F3 préc. F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin



Monographie professionnelle

Technicien, technicienne de laboratoire vétérinaire : CCDP 3156-130

Conditions d'entrée dans la profession

Formation exigée:

Niveau C- Collégial

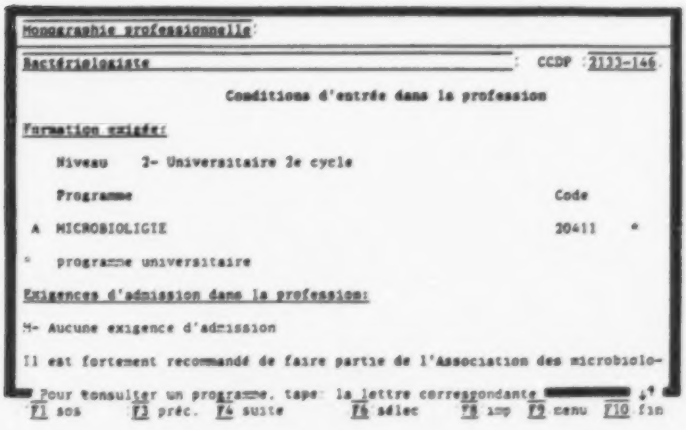
	Programme	Code
A	SANTÉ ANIMALE (D.E.C.)	145.03
B	TECHNIQUES DU MILIEU NATUREL, OPTION... (D.E.C.)	147.01

Exigences d'admission dans la profession:

K- Être membre de la Corporation pour porter le titre

L'Ordre des technologues des sciences appliquées du Québec émet le permis qui donne droit au titre.

F1 sos F3 préc. F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin



Monographie professionnelle

Bactériologiste : CCDP 2133-146

Conditions d'entrée dans la profession

Formation exigée:

Niveau 3- Universitaire 2e cycle

	Programme	Code	
A	MICROBIOLOGIE	20411	*

* programme universitaire

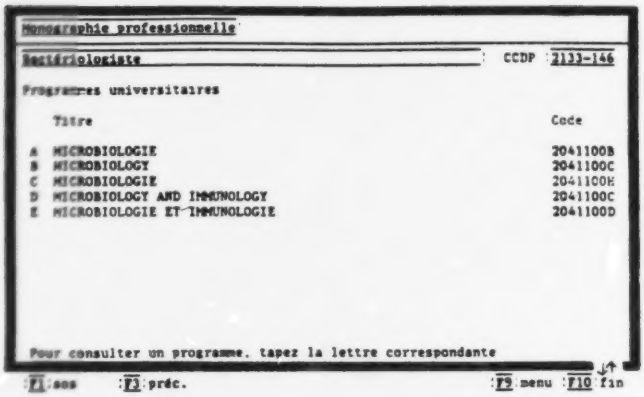
Exigences d'admission dans la profession:

M- Aucune exigence d'admission

Il est fortement recommandé de faire partie de l'Association des microbiolo-

Pour consulter un programme, tapez la lettre correspondante

F1 sos F3 préc. F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin



Monographie professionnelle

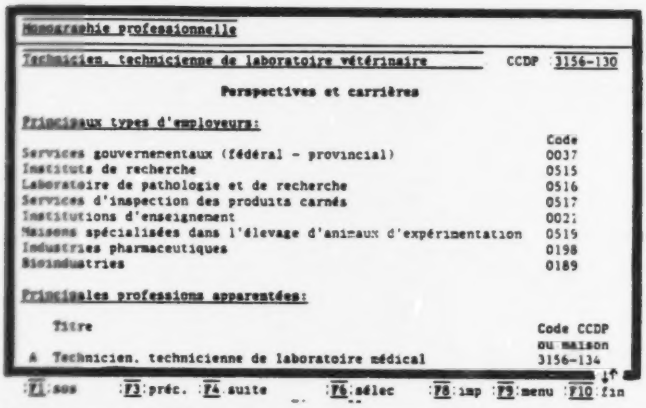
Bactériologiste — CCDP 2133-146

Programmes universitaires

	Titre	Code
A	MICROBIOLOGIE	2041100B
B	MICROBIOLOGY	2041100C
C	MICROBIOLOGIE	2041100H
D	MICROBIOLOGY AND IMMUNOLOGY	2041100C
E	MICROBIOLOGIE ET IMMUNOLOGIE	2041100D

Pour consulter un programme, tapez la lettre correspondante

F1 sos F3 préc. F9 menu F10 fin



Monographie professionnelle

Technicien, technicienne de laboratoire vétérinaire — CCDP 3156-130

Perspectives et carrières

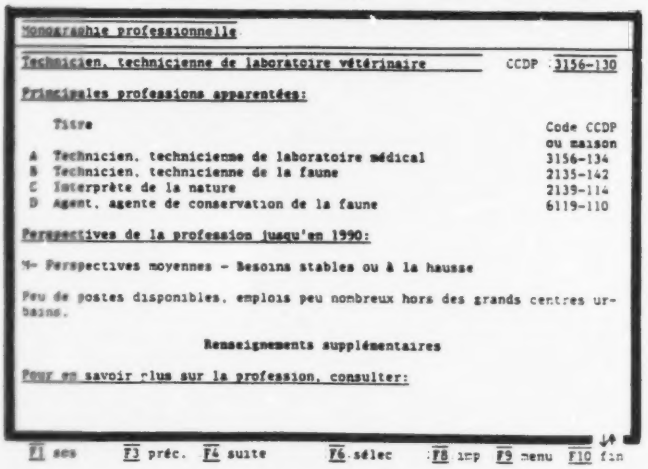
Principaux types d'employeurs:

	Code
Services gouvernementaux (fédéral - provincial)	0037
Instituts de recherche	0515
Laboratoire de pathologie et de recherche	0516
Services d'inspection des produits carnés	0517
Institutions d'enseignement	0021
Maisons spécialisées dans l'élevage d'animaux d'expérimentation	0519
Industries pharmaceutiques	0198
Bioindustries	0189

Principales professions apparentées:

	Titre	Code CCDP ou maison
A	Technicien, technicienne de laboratoire médical	3156-134

F1 sos F3 préc. F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin



Monographie professionnelle

Technicien, technicienne de laboratoire vétérinaire — CCDP 3156-130

Principales professions apparentées:

	Titre	Code CCDP ou maison
A	Technicien, technicienne de laboratoire médical	3156-134
B	Technicien, technicienne de la faune	2135-142
C	Interprète de la nature	2139-114
D	Agent, agente de conservation de la faune	6119-110

Perspectives de la profession jusqu'en 1990:

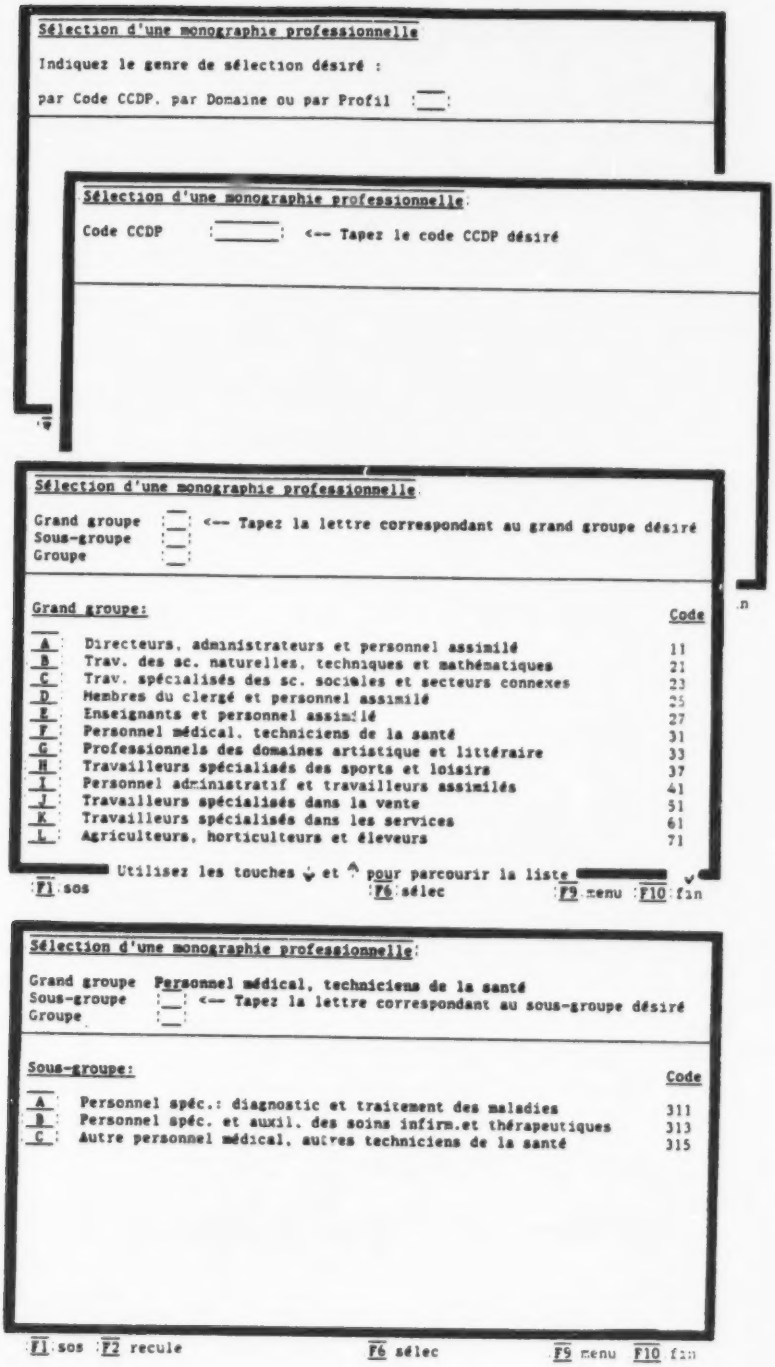
%- Perspectives moyennes - Besoins stables ou à la hausse

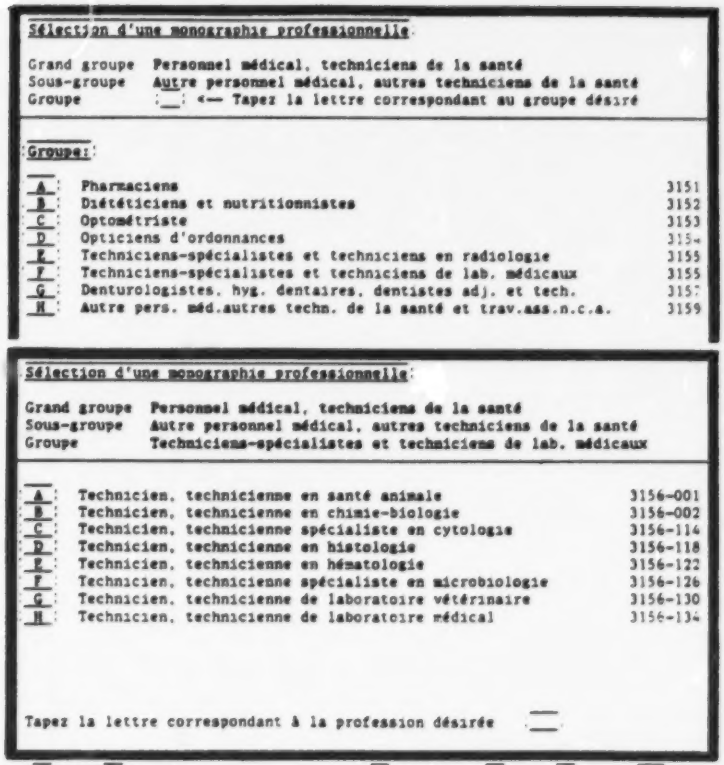
Peu de postes disponibles, emplois peu nombreux hors des grands centres urbains.

Renseignements supplémentaires

Pour en savoir plus sur la profession, consulter:

F1 sos F3 préc. F4 suite F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin


Sélection d'une monographie professionnelle
Indiquez le genre de sélection désiré :
par Code CCDP, par Domaine ou par Profil
Sélection d'une monographie professionnelle
Code CCDP
<-- Tapez le code CCDP désiré
Sélection d'une monographie professionnelle
Grand groupe
Sous-groupe
Groupe
<-- Tapez la lettre correspondant au grand groupe désiré
Grand groupe:
Code
A Directeurs, administrateurs et personnel assimilé 11
B Trav. des sc. naturelles, techniques et mathématiques 21
C Trav. spécialisés des sc. sociales et secteurs connexes 23
D Membres du clergé et personnel assimilé 25
E Enseignants et personnel assimilé 27
F Personnel médical, techniciens de la santé 31
G Professionnels des domaines artistique et littéraire 33
H Travailleurs spécialisés des sports et loisirs 37
I Personnel administratif et travailleurs assimilés 41
J Travailleurs spécialisés dans la vente 51
K Travailleurs spécialisés dans les services 61
L Agriculteurs, horticulteurs et éleveurs 71
Utilisez les touches et pour parcourir la liste
F1 sos
F6 sélec
F9 menu
F10 fin
Sélection d'une monographie professionnelle
Grand groupe Personnel médical, techniciens de la santé
Sous-groupe
Groupe
<-- Tapez la lettre correspondant au sous-groupe désiré
Sous-groupe:
Code
A Personnel spéc.: diagnostic et traitement des maladies 311
B Personnel spéc. et auxil. des soins infirm.et thérapeutiques 313
C Autre personnel médical, autres techniciens de la santé 315
F1 sos
F2 recule
F6 sélec
F9 menu
F10 fin



Sélection d'une monographie professionnelle

Grand groupe Personnel médical, techniciens de la santé
Sous-groupe Autre personnel médical, autres techniciens de la santé
Groupe : <— Tapez la lettre correspondant au groupe désiré

Groupes:

A	Pharmaciens	3151
B	Diététiciens et nutritionnistes	3152
C	Optométriste	3153
D	Opticiens d'ordonnances	3154
E	Techniciens-spécialistes et techniciens en radiologie	3155
F	Techniciens-spécialistes et techniciens de lab. médicaux	3155
G	Denturologistes, hyg. dentaires, dentistes adj. et tech.	3157
H	Autre pers. méd.autres techn. de la santé et trav.ass.n.c.a.	3159

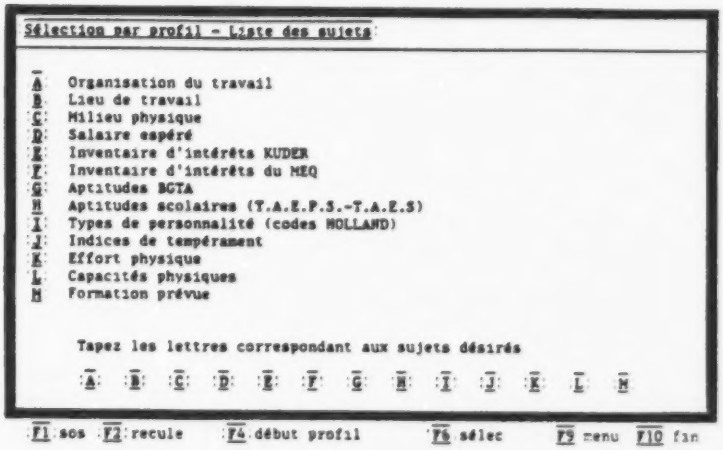
Sélection d'une monographie professionnelle

Grand groupe Personnel médical, techniciens de la santé
Sous-groupe Autre personnel médical, autres techniciens de la santé
Groupe Techniciens-spécialistes et techniciens de lab. médicaux

A	Technicien, technicienne en santé animale	3156-001
B	Technicien, technicienne en chimie-biologie	3156-002
C	Technicien, technicienne spécialiste en cytologie	3156-114
D	Technicien, technicienne en histologie	3156-118
E	Technicien, technicienne en hématologie	3156-122
F	Technicien, technicienne spécialiste en microbiologie	3156-126
G	Technicien, technicienne de laboratoire vétérinaire	3156-130
H	Technicien, technicienne de laboratoire médical	3156-134

Tapez la lettre correspondant à la profession désirée :

F1 sos F2 recule F6 sélec F8 imp F9 menu F10 fin



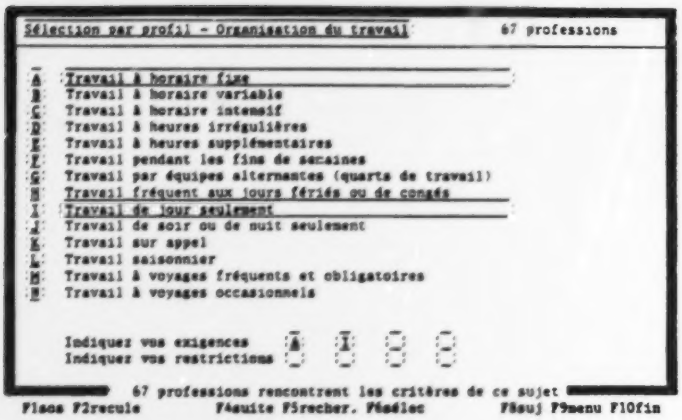
Sélection par profil - Liste des sujets

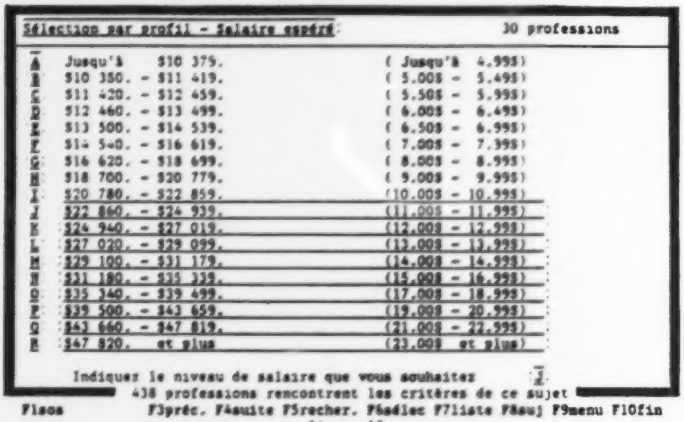
A Organisation du travail
B Lieu de travail
C Milieu physique
D Salaire espéré
E Inventaire d'intérêts KUDER
F Inventaire d'intérêts du MEQ
G Aptitudes BGTA
H Aptitudes scolaires (T.A.E.P.S.-T.A.E.S)
I Types de personnalité (codes HOLLAND)
J Indices de tempérament
K Effort physique
L Capacités physiques
M Formation prévue

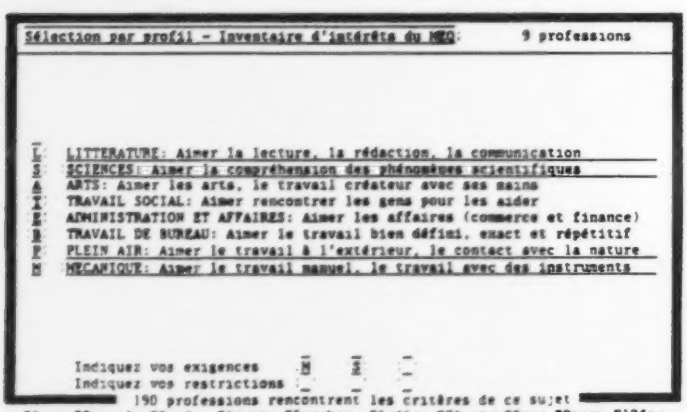
Tapez les lettres correspondant aux sujets désirés

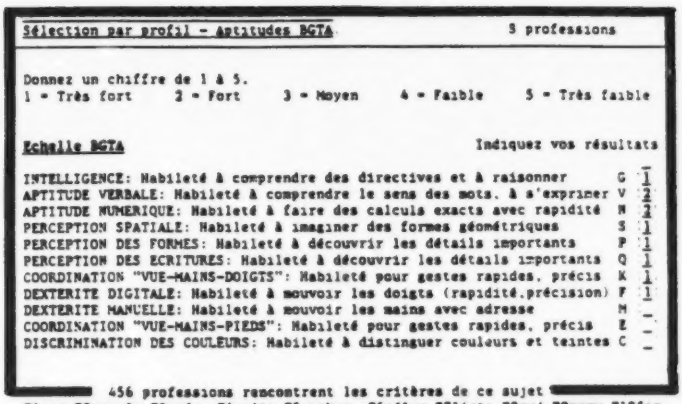
: A : B : C : D : E : F : G : H : I : J : K : L : M

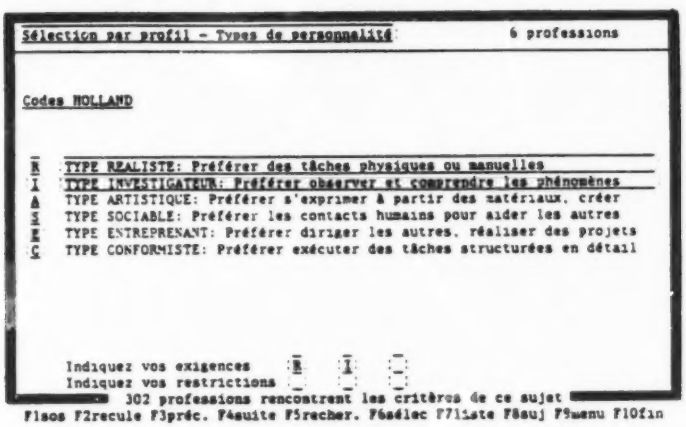
F1 sos F2 recule F4 début profil F6 sélec F9 menu F10 fin

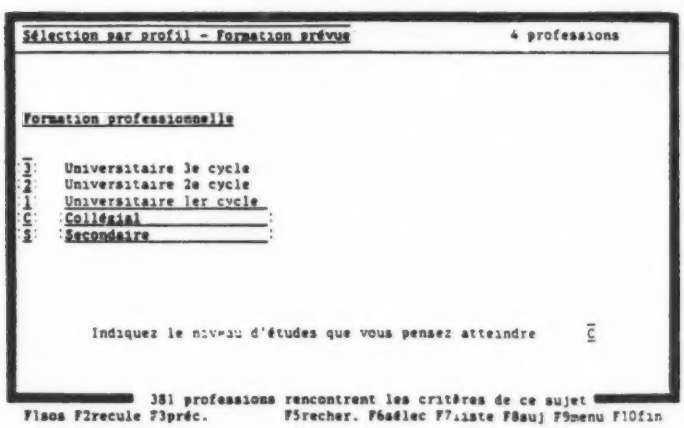

Sélection par profil - Organisation du travail
67 professions
A Travail à horaire fixe
B Travail à horaire variable
C Travail à horaire intensif
D Travail à heures irrégulières
E Travail à heures supplémentaires
F Travail pendant les fins de semaines
G Travail par équipes alternantes (quarts de travail)
H Travail fréquent aux jours fériés ou de congés
I Travail de jour seulement
J Travail de soir ou de nuit seulement
K Travail sur appel
L Travail saisonnier
M Travail à voyages fréquents et obligatoires
N Travail à voyages occasionnels
Indiquez vos exigences A I
Indiquez vos restrictions
67 professions rencontrent les critères de ce sujet
Fisos F2recule F4suite F5recher. F6sélec F8suj F9menu F10fin

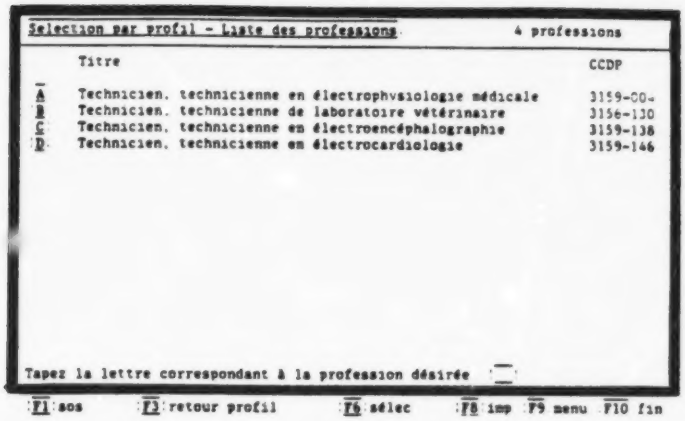

Sélection par profil - Salaire espéré
30 professions
A Jusqu'à $10 379. (Jusqu'à 4.99$)
B $10 380. - $11 419. (5.00$ - 5.49$)
C $11 420. - $12 459. (5.50$ - 5.99$)
D $12 460. - $13 499. (6.00$ - 6.49$)
E $13 500. - $14 539. (6.50$ - 6.99$)
F $14 540. - $16 619. (7.00$ - 7.99$)
G $16 620. - $18 699. (8.00$ - 8.99$)
H $18 700. - $20 779. (9.00$ - 9.99$)
I $20 780. - $22 859. (10.00$ - 10.99$)
J $22 860. - $24 939. (11.00$ - 11.99$)
K $24 940. - $27 019. (12.00$ - 12.99$)
L $27 020. - $29 099. (13.00$ - 13.99$)
M $29 100. - $31 179. (14.00$ - 14.99$)
N $31 180. - $35 339. (15.00$ - 16.99$)
O $35 340. - $39 499. (17.00$ - 18.99$)
P $39 500. - $43 659. (19.00$ - 20.99$)
Q $43 660. - $47 819. (21.00$ - 22.99$)
R $47 820. et plus (23.00$ et plus)
Indiquez le niveau de salaire que vous souhaitez I
438 professions rencontrent les critères de ce sujet
Fisos F3préc. F4suite F5recher. F6sélec F7liste F8suj F9menu F10fin


Sélection par profil - Inventaire d'intérêts du MEQ
9 professions
L LITTERATURE: Aimer la lecture, la rédaction, la communication
S SCIENCES: Aimer la compréhension des phénomènes scientifiques
A ARTS: Aimer les arts, le travail créateur avec ses mains
T TRAVAIL SOCIAL: Aimer rencontrer les gens pour les aider
E ADMINISTRATION ET AFFAIRES: Aimer les affaires (commerce et finance)
B TRAVAIL DE BUREAU: Aimer le travail bien défini, exact et répétitif
P PLEIN AIR: Aimer le travail à l'extérieur, le contact avec la nature
M MECANIQUE: Aimer le travail manuel, le travail avec des instruments
Indiquez vos exigences M I
Indiquez vos restrictions
190 professions rencontrent les critères de ce sujet
Fisos F2recule F3préc. F4suite F5recher. F6sélec F7liste F8suj F9menu F10fin

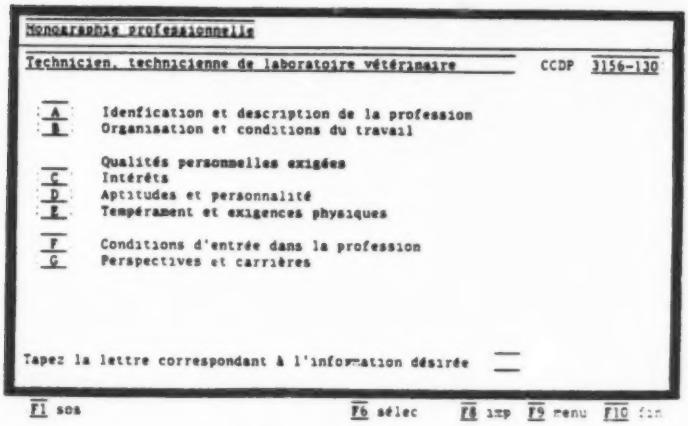

Sélection par profil - Aptitudes BGTA
5 professions
Donnez un chiffre de 1 à 5.
1 = Très fort 2 = Fort 3 = Moyen 4 = Faible 5 = Très faible
Echelle BGTA
Indiquez vos résultats
INTELLIGENCE: Habileté à comprendre des directives et à raisonner G 1
APTITUDE VERBALE: Habileté à comprendre le sens des mots, à s'exprimer V 2
APTITUDE NUMERIQUE: Habileté à faire des calculs exacts avec rapidité N 2
PERCEPTION SPATIALE: Habileté à imaginer des formes géométriques S 1
PERCEPTION DES FORMES: Habileté à découvrir les détails importants P 1
PERCEPTION DES ECRITURES: Habileté à découvrir les détails importants Q 1
COORDINATION "VUE-MAINS-DOIGTS": Habileté pour gestes rapides, précis K 1
DEXTERITE DIGITALE: Habileté à mouvoir les doigts (rapidité,précision) F 1
DEXTERITE MANUELLE: Habileté à mouvoir les mains avec adresse M _
COORDINATION "VUE-MAINS-PIEDS": Habileté pour gestes rapides, précis E _
DISCRIMINATION DES COULEURS: Habileté à distinguer couleurs et teintes C _
456 professions rencontrent les critères de ce sujet
Fiaos F2recule F3préc. F4suite F5recher. F6sélec F7liste F8auj F9menu F10fin


Sélection par profil - Types de personnalité
6 professions
Codes HOLLAND
R TYPE REALISTE: Préférer des tâches physiques ou manuelles
I TYPE INVESTIGATEUR: Préférer observer et comprendre les phénomènes
A TYPE ARTISTIQUE: Préférer s'exprimer à partir des matériaux, créer
S TYPE SOCIABLE: Préférer les contacts humains pour aider les autres
E TYPE ENTREPRENANT: Préférer diriger les autres, réaliser des projets
C TYPE CONFORMISTE: Préférer exécuter des tâches structurées en détail
Indiquez vos exigences R I _
Indiquez vos restrictions _ _ _
302 professions rencontrent les critères de ce sujet
Fiaos F2recule F3préc. F4suite F5recher. F6sélec F7liste F8auj F9menu F10fin


Sélection par profil - Formation prévue
4 professions
Formation professionnelle
3 Universitaire 3e cycle
2 Universitaire 2e cycle
1 Universitaire 1er cycle
C Collégial
S Secondaire
Indiquez le niveau d'études que vous pensez atteindre C
381 professions rencontrent les critères de ce sujet
Fiaos F2recule F3préc. F5recher. F6sélec F7liste F8auj F9menu F10fin


Sélection par profil - Liste des professions
4 professions
Titre
CCDP
A Technicien, technicienne en électrophysiologie médicale 3159-00-
B Technicien, technicienne de laboratoire vétérinaire 3156-130
C Technicien, technicienne en électroencéphalographie 3159-138
D Technicien, technicienne en électrocardiologie 3159-146
Tapez la lettre correspondant à la profession désirée
F1 sos
F3 retour profil
F6 sélec
F8 imp
F9 menu
F10 fin

Sélection du profil - Liste des sujets pour ajouts
4 professions
A Organisation du travail
B Lieu de travail
C Milieu physique
D Salaire espéré
E Inventaire d'intérêts Kuder
F Inventaire d'intérêts du MEQ
G Aptitudes BGTA
H Aptitudes scolaires (T.A.E.P.S.-T.A.P.S.)
I Types de personnalité (code Holland)
J Indices de tempérament
K Effort physique
L Capacités physiques
M Formation prévue
Vous avez parcouru tous les sujets déjà choisis. Si vous voulez en ajouter, tapez les lettres correspondant aux autres sujets désirés:
B F G E D I
F1 sos
F2 recule
F3 préc.
F4 suite profil
F6 sélec
F9 menu
F10 fin


Monographie professionnelle
Technicien, technicienne de laboratoire vétérinaire
CCDP 3156-130
A Idenfication et description de la profession
B Organisation et conditions du travail
Qualités personnelles exigées
C Intérêts
D Aptitudes et personnalité
E Tempérament et exigences physiques
F Conditions d'entrée dans la profession
G Perspectives et carrières
Tapez la lettre correspondant à l'information désirée
F1 sos
F6 sélec
F8 imp
F9 menu
F10 fin

Conclusion

En constituant ce répertoire informatisé, le ministère de l'Éducation du Québec a relevé un défi important soit celui de rassembler et de relier des informations fort diverses et disséminées dans l'ensemble du monde de l'éducation et du travail au Québec tout en s'engageant à réviser ces données au rythme où évolue aujourd'hui ce monde scolaire et professionnel.

Lors de la première mise à jour en 1986 (janvier-juin), quelques ajustements mineurs seront apportés au contenu et au contenant. Durant cette même période, nous procéderons au développement du volet "Éducation des adultes". Environ quatre cents nouveaux programmes destinés aux adultes seront répertoriés et des liens seront établis avec les autres fichiers de la banque. Le contenant ne sera pas négligé, une version couleur est déjà disponible et elle sera bientôt enrichie de graphisme.

LE SYSTÈME "REPÈRES"

Gilles Couture
Ministère de l'Éducation
du Québec

Présentation

Durant cette conférence, nous vous tracerons un portrait sommaire du système REPÈRES, lequel constitue un répertoire informatisé de données en information scolaire et professionnelle. Celui-ci a été conçu dans le but de simplifier et d'accélérer l'accès à l'information dans ces domaines. La création de cette banque est la réponse à un besoin exprimé depuis fort longtemps par les spécialistes du milieu. Ces derniers ont bien sûr accès à de nombreuses sources d'information scolaire et professionnelle au Québec, mais souvent, ils ne disposent pas de ressources suffisantes et du temps nécessaire pour recueillir, analyser et vulgariser cette information.

Après avoir tracé un court historique du projet, nous identifierons les principales caractéristiques de ce système et nous procéderons à la description des quatre fichiers qui composent cette banque de données: Programmes de formation - Établissements d'enseignement - Marché du travail - Monographies professionnelles.

Historique

En sautant quelques étapes, précisons qu'en septembre 1983, un micro-sommet qui réunissait une quarantaine de spécialistes des enseignements secondaire, collégial et universitaire a permis de déterminer les priorités de développement dans le domaine de l'information scolaire et professionnelle et d'obtenir des avis sur le choix des actions à entreprendre. Un consensus s'est facilement établi sur la nécessité de constituer le plus rapidement possible une banque centralisée de données qui soient à jour, complètes, exactes et accessibles. Le mémoire déposé à la fin de décembre 1983 au Bureau des sous-ministres de l'Éducation par le Service de l'information scolaire et professionnelle démontre que la solution la plus simple, la plus rentable et surtout la plus adéquate est de développer un nouveau système informatisé au lieu d'adapter un système existant. Le Ministère décide alors de prévoir un budget pour la création de ce système.

La réalisation de cette entreprise a été confiée conjointement au Service de l'information scolaire et professionnelle (Service ISEP) du ministère de l'Éducation et à la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS). Le Service ISEP est chargé de constituer les banques de données et d'en assumer la validation et la mise à jour. La GRICS est responsable du développement et de l'exploitation du logiciel et en assure également la mise en marché et l'entretien.

Durant les mois de septembre et d'octobre 1985, le système REPÈRES a été expérimenté dans cinq commissions scolaires, un collège et une université tant par des enseignants que des professionnels non enseignants et des étudiants. L'évaluation du système ayant été très positive, son implantation a débuté le 18 novembre dernier.

Caractéristiques du système

La principale caractéristique du système REPÈRES est le volume et la qualité des informations qu'il renferme. Cette banque contient en effet un nombre considérable de données, soit l'équivalent d'environ 15 000 pages d'information. Les sources de renseignements ont été judicieusement choisies en fonction des critères suivants: l'exactitude, l'accessibilité du contenu, la pertinence, l'impartialité, la valeur d'actualité et la disponibilité des documents. La réalisation du projet a nécessité la participation de plusieurs unités administratives du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, la contribution des établissements d'enseignement, celle des entreprises, des associations et des ordres professionnels ainsi que celle d'autres ministères, notamment celui de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

Le système REPÈRES se caractérise aussi par les nombreux liens qui relient les quatre fichiers composant cette banque et par le nombre de modes d'accès à l'information. En effet, pour chaque composante de la banque, il y a plusieurs façons de retrouver l'information désirée.

REPÈRES constitue un outil de référence autant pour les enseignants, les professionnels que pour les étudiants eux-mêmes. L'accent a donc été mis sur la facilité d'utilisation. Une période de familiarisation de quelques minutes est suffisante à toute personne connaissant un peu l'information scolaire et professionnelle. L'utilisation du système ne requiert

aucune connaissance particulière en informatique. Premièrement, il n'y a aucune manipulation de disquettes, toutes les informations sont contenues sur le disque rigide incorporé dans l'appareil. Deuxièmement, toute l'interrogation se fait à l'aide d'écrans directeurs appelés "menus". On retrouve sur les menus la liste des options possibles et l'utilisateur n'a qu'à choisir celle qui lui convient. Troisièmement, des clefs de contrôle (touches du clavier auxquelles sont associées des opérations spécifiques) sont disponibles pour faciliter certaines opérations: consulter la suite des informations, revenir en arrière, faire imprimer ce qui apparaît à l'écran, etc. Finalement, le système est autodocumenté, c'est-à-dire que l'utilisateur peut obtenir directement à l'écran des explications détaillées sur les opérations qui lui permettent d'avancer dans sa recherche. L'utilisateur n'aura donc pas besoin d'avoir recours à de la documentation.

Afin d'offrir aux utilisateurs un outil autonome, le système REPÈRES fonctionne sur un micro-ordinateur (IBM-PC XT, IBM-PC AT, MAX de Comterm ou autres appareils qui seront reconnus compatibles par la GRICS). Le système REPÈRES s'adapte aux besoins des différentes clientèles de l'organisme utilisateur. En effet, un mécanisme contrôlé localement permet le vérouillage de certains accès à la banque de données. La facilité d'utilisation décrite précédemment ne s'est pas implantée au détriment des autres composantes fonctionnelles du système. Le temps de réponse est excellent, quelques secondes suffisent, par exemple, pour identifier parmi plusieurs centaines de professions, celles qui correspondent aux caractéristiques fournies par l'utilisateur.

Notons aussi que dès le début du projet, la GRICS a mis sur pied l'atelier REPÈRES afin de s'assurer que cette banque réponde adéquatement aux besoins exprimés par le milieu. Les membres de cet atelier représentent les ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire, et appartiennent aux deux réseaux d'enseignement, public et privé. Leur mandat principal est de valider les orientations du projet.

Description des fichiers

Le système REPÈRES est composé de quatre fichiers interreliés, comportant des accès multiples. Il contient des informations sur plus de 2 500 programmes de formation et sur les établissements d'enseignement qui enseignent ces programmes. Il donne aussi accès à près de 500 fiches sur l'état du marché du travail, reliées

aux programmes de formation répertoriés ainsi qu'à plus de 900 monographies professionnelles.

Les programmes de formation

Le fichier "programmes de formation" fournit des renseignements pertinents et précis sur les programmes de l'enseignement secondaire, collégial et universitaire offerts dans les réseaux public et privé.

Les programmes ainsi répertoriés sont les suivants:

- pour l'enseignement secondaire: tous les programmes terminaux de formation professionnelle (secondaire V et secondaire supplémentaire);
- pour l'enseignement collégial: tous les programmes d'État, c'est-à-dire les programmes établis et sanctionnés par le ministre. Ces programmes de formation générale ou professionnelle conduisent à l'obtention d'un Diplôme d'études collégiales, d'un Certificat d'études collégiales ou d'un Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial;
- pour l'enseignement universitaire: tous les programmes des trois cycles universitaires enseignés dans les universités, les conservatoires de musique, les conservatoires d'art dramatique et au Collège Militaire Royal de St-Jean.

Éléments du fichier

Pour chacun de ces programmes, les utilisateurs ont accès à trois blocs d'information:

- Identification du programme: titre, numéro, grand secteur, secteur, code CUISEP, ordre d'enseignement, degré (cycle universitaire), durée, nombre d'unités ou de crédits, organisation de l'enseignement (enseignement régulier, enseignement aux adultes).
- Caractéristiques du programme: conditions d'admission, sanction des études.
- Liste des établissements enseignant le programme: possibilité de sélection par région administrative.

Sources de renseignements

Afin de fournir des renseignements exacts et pertinents, nous n'avons choisi que des sources de renseignements sûres, d'actualité et disponibles en temps utile, c'est-à-dire lors des mises à jour des données. Pour les programmes des enseignements secondaire et collégial, nous avons accès aux fichiers informatiques du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie. De plus, nous recevons des responsables des programmes tous les documents de mise à jour qu'ils rédigent. Pour les programmes universitaires, les deux principales sources de renseignements sont: la brochure Accueil (structures d'accueil aux études universitaires de premier cycle) publiée annuellement et les annuaires des universités.

Validation et mise à jour

Toutes les informations ont été validées soit par les responsables des programmes (au secondaire et au collégial), soit par des représentants des établissements (universités).

Les relations établies avec toutes ces personnes nous permettront de procéder efficacement et régulièrement à des mises à jour des informations. Ces mises à jour tiendront compte principalement des dates des périodes de pointe concernant les besoins des usagers et des dates où l'information est disponible. Les programmes de l'enseignement secondaire seront mis à jour annuellement. Les ajouts et les modifications seront acheminés aux usagers au mois de janvier. La mise à jour des programmes des enseignements collégial et universitaire se fera de façon continue. Nous recevrons des responsables des programmes et des représentants des établissements toutes les informations nécessaires lorsque des nouveaux programmes seront officialisés ou que des modifications seront appportées aux autres programmes. Les modifications et les ajouts seront acheminés aux utilisateurs en janvier et en septembre de chaque année.

Les établissements d'enseignement

Nous avons répertorié dans ce fichier tous les établissements d'enseignement, des réseaux public et privé, qui offrent les programmes contenus dans le fichier précédent. Les renseignements jugés les plus utiles sur chacun de ces établissements sont disponibles.

Éléments du fichier

Les informations contenues dans ce fichier sont divisées en quatre blocs.

- Identification de l'établissement: nom, code, ordre d'enseignement, organisation de l'enseignement (enseignement "régulier", enseignement aux adultes), mot clef (qui identifie le type d'établissement), région administrative, réseau, adresse, numéro de téléphone, nom de l'organisme (s'il y a lieu).
- Organisation: langue(s) d'enseignement, existence de résidences, disponibilité de listes de lieu d'hébergement, soutien pédagogique et matériel aux handicapés sensoriels, classes pour catégories particulières d'élèves.
- Procédures d'admission: où s'adresser, coût de la demande d'admission, dates limites de réception des demandes d'admission (trimestres d'automne et d'hiver, s'il y a lieu).
- Liste des programmes enseignés: titre du programme, numéro du programme, possibilité de sélection par secteur.

Sources de renseignements

Les sources de renseignement sont très diversifiées. La plupart des renseignements proviennent soit des fichiers informatiques du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, soit des documents suivants: Circuit collégial, Du collège à l'université, annuaires et autres brochures publiés par les établissements d'enseignement. Les informations manquantes ont été obtenues des responsables de la validation dans chaque établissement.

Validation et mise à jour

Tous les renseignements ont été validés par des représentants des établissements d'enseignement. La mise à jour des 3 premiers blocs d'informations sera faite une fois par année et sera disponible en septembre. Quant à la liste des programmes offerts par les établissements collégiaux et universitaires, elle sera mise à jour deux fois par année et sera disponible en janvier et en septembre.

Le marché du travail

Le fichier sur le marché du travail constitue un volet particulier et original en établissant pour la première fois, au Québec, une adéquation ou une correspondance rigoureuse entre la formation professionnelle et les débouchés sur le marché du travail.

De façon concise, précise et signifiante, plus de 500 fiches composent ce fichier qui présente un ensemble de renseignements pertinents sur le marché du travail au sortir des programmes de formation professionnelle.

Les programmes faisant l'objet d'une description du marché du travail pouvant intéresser les sortants et les sortantes sont:

- tous les programmes du secondaire professionnel long;
- tous les programmes du collégial conduisant à un DEC professionnel;
- tous les types de programmes universitaires pouvant conduire à l'exercice d'une profession.

Pour chaque programme de formation, l'information sur le marché du travail se présente en quatre catégories de renseignements renfermant au total quatorze éléments de données.

- Catégorie I: Identification du programme

  Titre du programme, codes utiles et domaines professionnels reliés

- Catégorie II: Rétrospective du placement

  Caractéristiques du placement et statistiques pertinentes

- Catégorie III: Situation de l'emploi

  Caractéristiques de l'emploi, salaire moyen et principales professions reliées

- Catégorie IV: Perspectives

  Statistiques des perspectives des besoins en main-d'oeuvre, à court et à long terme, et statistiques pertinentes

Sources de renseignements

Les sources de renseignements utilisées pour produire ce fichier sont diversifiées, se fondent sur les meilleurs documents disponibles et les meilleures personnes-ressources accessibles. À titre d'exemples, mentionnons les prospectus et annuaires des établissements d'enseignement, la Classification Canadienne Descriptive des Professions, les Relances des sortants et des sortantes des programmes de formation professionnelle des divers ordres d'enseignement, les documents de prévisions (surplus et pénuries de main-d'oeuvre au Québec, modèle québécois de prévisions par profession, système de projection par profession au Canada), les monographies professionnelles publiées par divers organismes, les ordres professionnels, le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, les divers responsables provinciaux de programmes de formation professionnelle, les organismes et les personnes représentant le monde du travail.

Chaque fiche sur le marché du travail a fait l'objet d'une validation assumée par les responsables provinciaux des programmes de formation professionnelle au secondaire et au collégial, et par les chefs de département des établissements universitaires. De plus, chaque fiche sera aussi validée par les économistes régionaux du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

Enfin, mentionnons que les éléments d'information des fiches sur le marché du travail seront mis à jour à chaque année, leur valeur d'actualité étant limitée à un an.

Les monographies professionnelles

Le fichier des monographies professionnelles présente un ensemble de renseignements destinés à définir et à décrire près de 1 000 professions exercées au Québec; les éléments retenus visent non seulement à décrire chacune des professions traitées, mais aussi à la distinguer des autres avec clarté, précision, exactitude et objectivité.

Les professions contenues dans le fichier sont celles jugées les plus représentatives du monde du travail québécois et correspondent à des programmesz de formation professionnelle existants et généralement requis pour exercer ces professions.

Ce fichier fournit des renseignements spécifiques et détaillés en situant chaque profession dans la réalité de l'univers du travail québécois selon l'organisation de

travail, la règlementation professionnelle et la conjoncture socio-économique.

Les données présentées sur chaque profession sont réparties en sept catégories renfermant un total de vingt-sept éléments:

- Catégorie I: Identification de la profession

  Titre(s) de la profession, codes utiles

- Catégorie II: Description de la profession

  Définition de la profession, principales tâches, instruments et matériaux utilisés, spécialités et champs d'action

- Catégorie III: Organisation et conditions du travail

  Organisation du travail (horaire et régime), environnement, salaire

- Catégorie IV: Qualités personnelles exigées

  Intérêts, aptitudes, types de personnalité (codes Holland), aptitudes physiques, autres qualités personnelles

- Catégorie V: Conditions d'entrée dans la profession

  Niveau de formation et programme(s) de formation requis, particularités et exigences d'admission dans la profession

- Catégorie VI: Perspectives et carrière

  Types d'employeurs, professions apparentées, perspectives

- Catégorie VII: Renseignements supplémentaires

  Sources pour en savoir plus sur la profession

Les monographies ont été conçues et produites en vertu de règles et de critères déterminés pour fournir une bonne information à savoir l'exactitude, l'accessibilité physique et intellectuelle, la pertinence, l'impartialité, la cohérence et la valeur d'actualité. Ces normes de production nous assurent un contenu adéquat

par rapport aux attentes des usagers ainsi que des données exactes, systématiquement normalisées et significatives.

Les sources de renseignements mises à profit pour produire ce fichier sont multiples et correspondent aux meilleurs documents disponibles, aux statistiques les plus fiables et aux personnes-ressources les plus représentatives de la profession traitée. Mentionnons, entre autres, les analyses de professions et de tâches du M.M.S.R.*, les répertoires des profils de formation professionnelle du GIPEX*, la classification canadienne descriptive des professions de la CEIC*, les monographies professionnelles publiées par divers organismes, les associations et ordres professionnels, les études de prévisions de besoins en main-d'oeuvre, les conventions collectives, les enquêtes salariales.

Chaque monographie professionnelle a fait l'objet d'une double validation par des responsables de programmes, par des responsables du Répertoire des profils de formation professionnelle, par des représentants d'associations ou d'ordres professionnels ou par des personnes exerçant la profession traitée.

La majorité des éléments des monographies professionnelles seront actualisés sur un cycle de trois, mais les changements qui seront portés à notre connaissance feront l'objet de corrections continues. De plus, certains éléments seront mis à jour tous les ans et diffusés au mois d'août, comme par exemple les niveaux et les programmes de formation requis, les perspectives.

Conclusion

En constituant ce répertoire informatisé, le ministère de l'Éducation du Québec a relevé un défi important, soit celui de rassembler et de relier des informations fort diverses et disséminées dans l'ensemble du monde de l'éducation et du travail au Québec tout en s'engageant à réviser ces données au rythme où évolue aujourd'hui ce monde scolaire et professionnel. Cependant, le plus important du projet, ce n'est ni le contenant ni le contenu mais bien ceux à qui ils sont destinés. Le système REPÈRES demeurera un outil de

---

* M.M.S.R.: Ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du Revenu.

* GIPEX: Centre de développement des profils en formation professionnelle.

* CEIC: Commission d'Emploi et Immigration Canada.

référence par excellence en information scolaire et professionnelle à la condition que nous restions à l'écoute des besoins du milieu.

Lors de la première mise à jour en 1986 (janvier-juin), quelques ajustements mineurs au contenant et au contenu seront apportés. Il faut surtout signaler que, durant cette même période, nous procéderons au développement du volet "Éducation des adultes". Environ quatre cents nouveaux programmes destinés aux adultes seront répertoriés et les liens seront établis avec les autres fichiers de la banque. Le contenant ne sera pas négligé, une version couleur du système est déjà disponible et elle sera bientôt enrichie de graphismes.

L'implantation du système est bien amorcée. Déjà quelques trente organismes d'enseignement se sont abonnés au système. Les utilisateurs sont de plus en plus nombreux. Mentionnons, entre autres, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, le service du personnel d'Hydro-Québec, des Centres régionaux d'accueil et de référence s'intéressent au système. Le jour n'est peut-être pas loin où toute la population du Québec pourra avoir accès aux informations de REPÈRES qui sera alors devenu un véritable système collectif.

PROJET D'INTÉGRATION DES FEMMES

Lise Quesnel
Hull (Québec)

Le Projet d'Intégration des Femmes de l'Outaouais est un organisme à but non lucratif, subventionné par Emploi et Immigration Canada pendant 4 ans et depuis janvier 85 par les Services Externes de Main d'Oeuvre et sécurité du revenu du Québec. C'est un programme d'orientation vers le marché du travail, pour femmes éprouvant un besoin économique urgent qui visent à un emploi plus rénumérateur.

Ce sont des femmes majoritairement chef de famille, agées entre 23 et 55 ans.

Les services offerts par le projet sont:

1) Orientation (5 rencontres individuelles)
2) Stage de formation (12 semaines)
3) Stage de formation (7 semaines)
4) Services parallèles de référence et de placement (rencontres individuelles)
5) Programme de suivi

Les objectifs de ces services sont:

- Préparer les femmes à une intégration au marché du travail, en éveillant chez elle des intérêts et des aptitudes au travail par la formation et le recyclage.
- Permettre aux femmes de se valoriser en se prenant en charge et en devenant autonomes
- Les aider à solutionner les problèmes qu'impliquent pour elles le retour au travail
- faire profiter la société de leurs qualités et de leurs expériences
- Identifier les possibilités d'emplois réguliers et non traditionnels et y orienter les femmes en leur apportant un soutien suivi
- Inciter les femmes qui ont le même intérêt à se regrouper pour se créer de l'emploi
- Atteindre un équilibre du marché du travail où il y a pénurie de main d'oeuvre, tout en respectant les besoins et aspirations des femmes, tenant compte des nouvelles tendances du marché du travail

- Orienter pleinement les femmes vers les ressources du milieu face au travail, les guider dans leur cheminement critique pour atteindre les objectifs qu'elles se sont fixées.
- Collaborer avec tout organisme ayant une clientèle cible, semblable.

Orientation:

Pour toutes les femmes qui s'inscrivent au projet.

La démarche d'orientation a pour but d'évaluer les besoins des clientes face à un retour au travail, de la guider dans son choix professionnel et lui aider à se planifier des objectifs à court terme et à long terme.

Les besoins des clientes sont identifiés à partir des facteurs d'évaluation d'une personne.

Études et formation

- Tests de rendement
- Rapports scolaires
- Entrevue

Habiletés acquises

- Expériences professionnelles
- Rapports scolaires
- Tests professionnels
- Entrevue

Facteurs économiques et sociaux

- Entrevue

Personnalité

- Entrevue
- Rapports scolaires
- Inventaires de personnalité

Aptitudes physiques

- Entrevue
- Rapports de médecins
- Évaluation des aptitudes physiques

Activités durant les loisirs

- Entrevue

Aptitudes

- Batterie générale des tests d'aptitudes (B.G.T.A.)

Intérêts

- Inventaires canadiens des intérêts professionnels (I.C.I.P.) ou tests de préférences professionnelles (Strong Campbell)

Ces outils donnent de l'information qui permet d'explorer des domaines d'emploi, pour en arriver à un choix de travail, selon sa personnalité, son tempérament, ses aptitudes, ses intérêts et ses capacités physiques, aussi une meilleur connaissance de soi, donc plus de confiance et une ouverture d'esprit du marché du travail. Après avoir sélectionné des choix par l'exploration, la stagiaire fera des visites d'information chez un employeur afin de vérifier la réalité du marché du travail outaouais.

Programme de formation (12 semaines):

Pour femmes chef de familles, sous scolarisées, peu d'expérience professionnelle hors du marché du travail depuis plus de 2 ans, (moyenne réelle varie d'un stage à l'autre entre 5 et 10 ans).

Ojbectifs:

Les objectifs de la formation sont progressifs:

1) . Se familiariser avec le groupe et avec P.I.F.
   . Briser l'isolement
   . Se responsabiliser
   . Choisir un emploi à court terme
   . Avoir un aperçu du monde du travail

2) . Connaître le marché du travail
   . S'adapter au groupe et se faire une place
   . Faire une réflexion individuelle sur ses expériences et sa formation
   . Revoir ses connaissances techniques et académiques
   . Prendre conscience de l'actualité
   . Acquérir des techniques de recherche d'emploi

3) . S'accepter soi-même et se faire une place sur le marché du travail
. Développer sa confiance
. Développer l'autonomie
. Vérifier sa motivation

4) . Se valoriser en se connaissant mieux
. Prendre conscience de son potentiel
. S'affirmer en connaissant mieux les lois du travail

5) . Contrôler des techniques de recherche d'emploi
. Développer une attitude positive face à sa recherche d'emploi

6) . Se préparer au stage pratique chez un employeur
. Se conscientiser de ses valeurs dans la société
. Planifier sa carrière

7-8 . Effectuer une démarche d'emploi individuellement enrichit d'un encadrement collectif.

Les 4 semaines de stage d'immersion permettent:

9) . Vérifier son choix d'orientation par une formation en emploi.
. Viser un emploi par une évaluation de ses compétences.

Méthode

Le programme de formation se divise en 6 ateliers:

Transition:

Intégration sociale
Information sociale
Intégration au travail

Valorisation:

Connaissance de soi et des autres
Condition féminine
Affirmation de soi

Orientation:

Aptitudes et intérêts
Exploration des métiers et professions
Planification de carrière
Motivation et perfectionnement

Connaissance du marché du travail:

Marché du travail Outaouais
Instances de placement
Technologie
Normes et conditions de travail
Métiers non traditionnels

Formation sur le tas:

Préparation
Actualisation
Évaluation

Recherche d'emploi:

Techniques de recherche d'emploi
Ressources externes
Recherche active

Programme de formation (3 semaines):

Pour femmes chef de famille, moins défavorisées à l'emploi ayant en moyenne une formation secondaire V et hors du marché du travail depuis moins de deux ans.

Objectifs:

Aider les stagiaires à identifier, à analyser et à régler les problèmes qu'elles éprouvent à trouver ou à conserver un emploi:

- Choisir une profession satisfaisante;
- Posséder toutes les compétences et qualités pour exercer la profession choisie;
- Apprendre à chercher efficacement un emploi;
- Adopter des attitudes et des comportements qui correspondent aux attentes des employeurs;
- Être en mesure de résoudre des problèmes d'ordre personnel;
- Obtenir un emploi, en offrant un stage d'immersion.

Services parallèles de référence et de placement:

Pour toutes femmes non éligibles aux programmes de formation.

Aider les clientes à obtenir un travail le plus qualitativement approprié à ses besoins et à sa situation dans un bref délai par une approche directive de counselling.

- Renforcements multiples
- Consignation de son propre comportement
- Minimisation des préocucpations
- Accord bihavioriste.

Programme de suivi

Le programme nous permet de connaître le cheminement de chaque ex-stagiaire et d'analyser à partir des statistiques compilées la rentabilité du projet. C'est un prolongement du counselling individuel après le départ des stagiaires, il offre des rencontres qui constituent une source de renforcement pour celles qui sont en emploi, le soutien à celles qui traversent une période d'attente d'emploi, d'offre d'emploi (occasionnellement), d'une mise à jour sur l'évolution du marché du travail.

Conclusion

Aux termes de nos objectifs, nous pouvons évaluer les répercussions de nos programmes selon différents critères:

- Nombre d'emplois créés
- Qualité et durée des emplois
- Effets psychologiques
- Économie financière

Le taux de réussite quant aux placements des clientes ayant bénéficié d'un service est de 74%.

Le résumé des évaluations des clientes qui ont profité du Projet d'Intégration des Femmes leur a permis:

- D'apprendre un métier
- De recevoir un revenu raisonnable
- De sortir de leur isolement
- De se tailler une place au soleil

LA CARRIÉROLOGIE APPLIQUÉE ET L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE CARRIÉROLOGIE APPLIQUÉE

Pierre Dodier
Conseiller d'orientation
Ste-Anne des Plaines (Québec)

Lorsque le projet de cet exposé fut soumis en mai 1985 pour la 12è Consultation, l'exposé devait s'intituler "Projet de formation d'une association nationale en carriérologie appliquée".

Ce titre fut alors traduit en anglais de la façon suivante: "Proposal to establish a National Association for Applied Career Studies".

Pour moi, les termes CARRIÉROLOGIE et sa traduction anglaise CAREEROLOGY sont familiers et existent depuis le congrès mondial d'orientation de 1983 tenu en Italie, où j'ai commencé à faire la promotion, aussi bien du concept que d'une association internationale. Je comprends cependant qu'on l'ait traduit en anglais par "Applied Career Studies". Je propose pourtant que la correction appropriée soit faite, car c'est bien le projet d'une science que le concept supporte, de même que l'idée d'association.

Depuis le 27 novembre 1985, Madame Danielle Riverin-Simard, Ph.D., professeure titulaire à l'Université Laval, Monsieur Charles Kramer, Chef de la planification des Ressources humaines à la Banque Mondiale de Washington, et moi-même, praticien en orientation pour le Solliciteur général du Canada et pour CGP Consultants, tenons les lettres patentes nous constituant en corporation, sous la dénomination sociale placée en titre. C'est avec fierté et avec plaisir que je vous en informe, au nom de mes deux collègues et en mon nom personnel.

Vous exposer les buts ou objets pour lesquels la corporation est constituée, c'est vous fournir le cadre précis, nécessaire à la présentation consécutive de la carriérologie appliquée.

C'est vous annoncer, aussi, que la constitution d'une section nationale canadienne demeure un projet à concrétiser, par nous, de l'administration provisoire, et par vous, parmi lesquels les intéressés, tant au concept et aux buts qu'à l'entreprise de leur réalisation, vont se manifester de façon spécifique. Voici donc ces buts ou objets, tels qu'ils apparaissent à la page 3 des lettres patentes.

I) La promotion de la carriérologie, comme science éclairant et inspirant l'action professionnelle des spécialistes et intervenants divers, qui touchent ou affectent la carrière, ou la vie de travail des individus et groupes d'individus, traitée sous l'angle de la carrière: v.g. conseillers d'orientation, agents et conseillers de la main-d'oeuvre, agents de planification et de gestion de la carrière, conseillers en réinsertion et en réadaptation socio-professionnelle, conseillers et cadres en gestion des ressources humaines, conseillers et agents d'information scolaire et professionnelle, agents de personnel et conseillers en embauche, vérificateurs d'aptitudes, conseillers et animateurs en éducation à la carrière, évaluateurs des capacités de travail, constructeurs de tests vocationnels, conseillers, agents d'aide et cliniciens en adaptation à la vie de travail et à la carrière.

II) La diffusion et l'incitation à l'application et à l'expérimentation des principes, objets, méthodes, rattachés à cette science, dans le champ de ce qui est alors la carriérologie appliquée, pour les spécialistes précités.

III) Le regroupement des dits spécialistes en une association professionnelle les faisant profiter de sa dimension internationale et les invitant à y coopérer, conformément à sa nature et aux buts qu'elle poursuit.

IV) L'incitation à la concertation multidisciplinaire autour de l'étude et de la résolution de problématiques contemporaines à caractère universel, telles la création d'emplois, l'utilisation des ressources humaines, les mouvements des personnels et de la main-d'oeuvre, les contingentements, la prospective occupationnelle, le développement de la personne du travailleur.

Deux postulats à élucider

C'est sur la base de deux postulats principaux que la fondation de l'association a été conçue et décidée. C'est sur la même base que la "faisabilité" d'une implication nationale canadienne, ou française, ou suisse, ou allemande, ou danoise, etc. est approchée. Les voici donc.

Premier postulat: le postulat d'existence

Il s'agit de l'existence de la carriérologie et de la carriérologie appliquée. L'existence de celles-ci est matérialisée par le corpus spécifique, identifiable et maintenant très vaste, des principes, connaissances,

savoirs et savoirs-faire, objets, méthodes, techniques et instruments, que tous les spécialistes et professionnels précités, sont en mesure de dégager de leur pratique, comme spécifiant celle-ci, ou comme la sous-tendant, ou comme la commandant.

Puisqu'il est tout à fait possible d'identifier et d'inventorier ce corpus, il existerait donc une science de la carrière, ci-après nommée carriérologie.

Il existerait donc aussi des arts vocationnels et des arts carriérologiques, puis autant de champs d'intervention en un vaste champ unique, ci-après nommé carriérologie appliquée.

On peut dès lors tenter de mieux voir et de mieux cerner quelle est la nature de la carriérologie et de la carriérologie appliquée.

Propositions relatives à la nature de la carriérologie et de la carriérologie appliquée

Tous les spécialistes et professionnels précités sont concernés par la carrière des individus et des groupes d'individus et par leur vie de travail traitée comme carrière.

Pour la majorité d'entre eux, sinon pour la totalité, leur action professionnelle, exerçée à travers le corpus décrit plus haut, affecte directement la carrière d'individus et de groupes d'individus et leur vie de travail traitée comme carrière.

Bien plus, il faudra constater que l'action professionnelle de la plupart d'entre eux, affecte directement les individus et groupes d'individus eux-mêmes, de même que leur vie personnelle.

D'où ces quelques propositions fondamentales: l'un des paramètres les plus importants, peut-être le paramètre central en carriérologie et en carriérologie appliquée, commun donc à tous les arts précités, est l'identité personnelle et professionnelle. La carrière et la vie de travail traitée comme carrière, sont alors, en coupe verticale et en coupe longitudinale, vues à la fois comme creusets et foyers, comme catalyseurs et véhicules, de l'identité personnelle et professionnelle.

Par exemple, dans la mesure où les motivations personnelles et professionnelles seraient le paramètre concerné, on peut relever, dans le dernier ouvrage de Danielle Riverin-Simard (1984) "Étapes de vie au travail", cette coupe longitudinale de la carrière et de la vie de travail, à travers le prisme des motivations selon les âges, étapes les plus tranchantes de la vie.

Cet ouvrage resitue la vie dans l'individu. Il resitue la carrière et la vie de travail dans le

travailleur ou dans le candidat au travail, alors que simultanément l'environnement, dans ce qu'il lui a offert et qu'il lui offre encore, ne sera ni la cause, ni surtout la source, mais bien l'instrument et le gardien de ce phénomène vital.

Ainsi en est-il aussi, en ce qui a trait à la coupe verticale de la carrière et de la vie de travail traitée comme carrière, quand l'identité personnelle et professionnelle, ou tout autre paramètre, sont approchés sur un plan ponctuel.

Et pourquoi? Parce que les fondements de la carriérologie sont d'abord anthropologiques. Comme pour tous les arts précités d'ailleurs, qu'elle souhaite inspirer et éclairer et à partir desquels elle va inévitablement s'enrichir. C'est cette réalité fondamentale que la carriérologie veut placer constamment en évidence et garder constamment en lumière, pour les arts et professionnels précités.

Le travail à tous égards, est inscrit dans l'homme et dans sa condition. L'homme vit dans un environnement qui, comme la carrière et la vie de travail traitée comme carrière, est creuset, foyer, catalyseur et véhicule, pour lui. Il est la véritable richesse, parce qu'il est la véritable force de travail.

Dès la vie même, l'individu s'investit dans l'environnement car dès la vie même, il est déjà identité personnelle et professionnelle, puisque le travail est inscrit en lui et dans sa condition. Dès son investissement dans ces termes, l'identité personnelle et professionnelle est déjà potentiel de carrière en voie d'actualisation et d'effort de rentabilisation.

Les spécialistes et professionnels précités oeuvrent donc fondamentalement au coeur de ce qui est, à la fois, l'obligation et le privilège qu'a l'homme, de s'exprimer, de se réaliser ou de simplement rentabiliser un capital unique, par un travail spécifique et par une vie de travail, par une carrière.

Ils oeuvrent aussi au coeur de ce qui est, à la fois, l'obligation et le privilège qu'a l'homme, d'être ou de constituer collectivement une force de travail et de production de biens, d'exprimer et de rentabiliser cette force, aux fins de son développement et de son bien-être général.

Pour les professionnels et spécialistes précités, c'est indéniablement là, posséder en commun des éléments à la fois nombreux, importants, essentiels, fondamentaux.

Pour peu que l'on fasse l'inventaire du corpus décrit plus haut, à la seule échelle, supposons, des paramètres touchés par les arts précités et par ceux qui

les exercent, il faudra peut-être conclure que la carriérologie appliquée est en effet, ce vaste champ d'intervention, constitué par les champs d'intervention respectifs et multiples que nous avons énumérés.

Après l'identité personnelle et professionnelle, qui des professionnels et spécialistes précités, ne se sera pas senti concerné, en effet, d'une façon ou d'une autre et jusqu'à un certain point, par les paramètres suivants, que ce soit au cours de sa qualification et de sa formation professionnelle ou dans l'exercice quotidien de son art: l'employabilité, la capacité d'adaptation au travail, la mobilité psychologique, professionnelle et géographique, la motivation au travail, la mobilisation des énergies, la rentabilité, la transférabilité du potentiel, les facteurs de rendement, les réalisations et productions effectives, la productivité, la non productivité, le plan de carrière, la mobilité de la main-d'oeuvre, les mouvements de personnel, les habiletés décisionnelles, la résolution de problèmes, la croissance économique, la créativité, le potentiel au rendement, le potentiel d'insertion professionnelle, l'apprentissage de la réussite, les capacités d'intégration sociale, la compétence, le capital financier, le capital humain, l'autonomie personnelle et financière, les lois du marché, les besoins de développement et de formation, la stabilité occupationnelle, la perte d'emploi, le stress, les maladies industrielles, l'échec professionnel, la retraite, l'efficacité, la qualité de la vie, le besoin de valorisation, la concurrence, la compétitivité, la satisfaction au travail, etc.

Si vous reconnaissez, dans ce qui précède, du connu et du familier, de même que les préoccupations qui, pour la plupart, font votre quotidien, vous êtes susceptibles d'accepter la proposition selon laquelle vous pratiquez la carriérologie appliquée, au même titre que les autres collègues précités, et que votre action professionnelle s'inspire d'une science, qui leur est commune à tous et qui vient régulièrement l'enrichir, la carriérologie.

Deuxième postulat: le postulat de nécessité

Une science pure et appliquée de la carrière serait nécessaire, selon ce postulat très riche. Il est riche, en effet, de trois types de nécessité: la nécessité intrinsèque ou "in se", la nécessité socio-professionnelle, la nécessité sociale et économique.

1) Le postulat de nécessité intrinsèque ou "in se"

Parmi ces arts, dont certains sont pratiqués depuis longtemps, tels l'embauche, il y en a peu dont la

pratique ait été officiellement ou légalement rationnalisée depuis plus de cinquante ou de soixante-quinze ans.

D'autre part, il n'y en a désormais plus aucun, dont la pratique soit tributaire d'une science unique ou exclusive, qui l'aurait à l'origine inspiré ou fait naître. J'ajoute qu'il y a peu d'arts, qui soient tributaires d'autant de sciences et disciplines diverses, que les arts vocationnels et carriérologiques.

Ils ont donc cela en commun. Ce qu'ils ont également en commun, c'est qu'ils sont, dans la très grande majorité, sinon en totalité, tributaires de la même constellation de sciences et de disciplines, tant au plan de la pratique que de la qualification et de la formation en vue de celle-ci.

Tout ceci dit, serait-il encore défendable de soutenir que l'orientation, par exemple, est tributaire de la seule psychologie? Serait-il même défendable de soutenir qu'elle est encore pleinement une branche de la psychologie appliquée? Des nuances, mineures ou majeures, se sont donc imposées, au fil du temps et de l'évolution de ces arts, et ont affecté tant leur être que leur pratique.

Dans leur corpus actuel, spécifique et identifiable, de fondements, principes, connaissances, savoirs et savoirs-faire, objets, méthodes, techniques et instruments, les arts précités sont tributaires, à des degrés divers et démontrables, de la constellation suivante de sciences et de disciplines: la biologie, la psychologie, la pédagogie, la politique, l'économique, la sociologie, la mathématique, la statistique, la philosophie, la géographie, l'anthropologie, l'histoire, l'ergonomie, l'informatique.

Chacun des arts précités est tributaire de cette constellation, qui s'agrandira de sciences et disciplines autres ou nouvelles, dans l'avenir.

2) Le postulat de nécessité socio-professionnelle

Il y va de l'identité et de la spécificité de tous et chacun des arts précités, que ce postulat soit reconnu ou accepté.

Non seulement tous ces arts ont-ils donc en commun tout ce que nous avons vu, qu'un autre constat s'y ajoute et s'impose de lui-même.

Aucun de ces arts ne peut plus résister à des principes et phénomènes universels, tels ceux plus connus de l'évolution, du morcellement et de la spécialisation, ou tels ceux, plus contemporains, de la coopération, de la complémentarité, de la synthèse, mais aussi de

l'assimilation. Ou d'états transitoires ou chroniques, tels la contamination, le chevauchement, l'empiètement, la confrontation. Ou d'états absolus, tels l'irréversible et totale disparition.

Que tout cela vienne asseoir, pour ces arts, le postulat de nécessité intrinsèque et le postulat de nécessité socio-professionnelle de l'émergence d'une science, qui vient aussi bien les reconnaître, les présenter l'un à l'autre, que les éclairer, est fort plausible ou recevable à ce stade-ci de l'analyse.

Que ces principes et phénomènes universels, dont l'application ou l'existence sont constatées, soient là, eux-mêmes pour stimuler, faciliter, voire commander, l'émergence d'une telle science, serait aussi, à ce stade-ci de l'analyse, une hypothèse recevable, susceptible d'examen, sans que l'on préjuge si elle est attrayante ou répugnante.

3) Le postulat de nécessité sociale et économique

Que ces arts, qui ont tant en commun, se pratiquent isolément, souvent auprès d'un unique et même client; que ces professionnels et spécialistes, qui les pratiquent, marchent à sa rencontre, dans des corridors respectifs et parfaitement isolés et cloisonnés les uns par rapport aux autres; qu'ils se le réfèrent tour à tour, en lui faisant vivre le cercle plus ou moins complet de leurs spécialités respectives; que tout cela soit assuré par des politiques économiques, souvent tout aussi cloisonnées, de traitances et de sous-traitances aux coûts faramineux; que ces spécialistes aient ouvert, pour ce client, un nombre de dossiers égal à leur propre nombre et produit un nombre de rapports professionnels, lui aussi égal à ce nombre; que des problématiques contemporaines importantes, telles la pénurie d'emplois, soient discutées par ces spécialistes, autour d'un nombre de tables égal au nombre de spécialistes qu'ils représentent, à des coûts faramineux, pour des progrès souvent inversement proportionnels aux frais encourus; que tous ces phénomènes se produisent dans les mêmes termes, à l'intérieur des cloisons étanches de chacune des nations qui en sont le siège, un peu percées qu'elles sont par la seule information alarmante des média; etc. etc. etc. etc., voilà le type d'aberrations auxquelles peuvent seules s'attaquer les idées et les actions d'association et de coopération.

De démontrer à autant d'arts qu'ils ont tant en commun, puis à autant de spécialistes et de professionnels qu'ils pourraient faire tant ensemble, voilà l'humble propos tenu par une science au projet

ambitieux, qui prétend être la leur et leur être commune, qui prétend donc aussi pouvoir les rapprocher en une association, comme une invitation concrète à honorer leur évidente proximité. Une invitation à changer dira-t-on, quand changer, on le sait, "c'est devenir ce qu'on est déjà". Cette science, pour ces arts qui sont déjà la carriérologie appliquée, c'est la carriérologie.

À cette même consultation, je présente, demain, un projet intitulé "Questions importantes en réinsertion socio-professionnelle et invitation à un projet d'étude comparative et d'action multidisciplinaire auprès des clientèles spéciales".

Le point de départ et le point d'arrivée de ce projet sont tous deux une invitation à la concertation multidisciplinaire autour d'une même table, non seulement pour discuter des problèmes, mais pour poser ensemble le diagnostic, réaliser ensemble le traitement, rédiger ensemble un même rapport et faire ensemble une évaluation du travail effectué et de ses effets, car il n'y a qu'un même client.

C'est ce que la carriérologie, bien comprise, peut nous amener à faire, quand nous aurons mis à jour, par cette association, ou autrement, non seulement nos similitudes et nos différences, mais aussi, sur un plan scientifique et clinique, les mêmes lois qui régissent nos actions, les clés communes aux problèmatiques semblables qui sont les nôtres, les méthodes qui peuvent simultanément nous servir, etc.

Un seul cas de réinsertion serait traité de cette façon et nous souhaiterions en faire un second, afin d'ajouter autre chose à tout ce que nous aurions appris au niveau du premier.

Certains centres, qui sont des cas à la fois heureux et trop isolés, tels François-Charron à Québec ou Lethbridge à Montréal, ont réussi à pratiquer une certaine multidisciplinarité et réduire, sans pourtant l'éliminer, le carambolage selon lequel c'est le client qui est astreint à faire le cercle des spécialistes, alors que ceux-ci auraient dû ou pu se placer en cercle autour de lui, ou de son traitement, ou de l'étude de son cas. Même dans ces endroits, le travail à la chaîne est encore pratique courante. Qu'en est-il alors ailleurs!?

La Carriérologie: historique et évolution

1) Septembre 1983

Le concept carriérologie, comme vocable désignant une science, et le concept carriérologue, comme vocable désignant le professionnel qui s'en inspire dans sa

pratique, ont été proposés, en même temps que l'idée d'une association internationale de carriérologie, au XIè Congrès mondial d'orientation, tenu à Florence et Barga, Italie, du 19 au 24 septembre 1983.

L'existence de la carriérologie était alors déjà si évidente dans mon esprit, que l'urgence du professionnel spécifique la pratiquant, m'apparaissait tout aussi évidente, mais également prioritaire.

1983 étant l'année du 20è anniversaire de la Corporation professionnelle des conseillers d'orientation du Québec, un temps fort de réflexion collective, la préparation de l'article éditorial de la revue "L'Orientation professionnelle", relativement à l'identité et à la crédibilité socio-professionnelles, que je présentais comme fragiles, puis à la nouvelle spécificité du conseiller d'orientation, vint enrichir mes convictions de départ concernant la carriérologie.

C'est donc à travers une brève monographie publicitaire bilingue intitulée "Profession? Carriérologue - Profession? Careerologist", que cette proposition fut faite, à quelques centaines d'exemplaires. Invitation fut faite aussi aux intéressés, à communiquer avec "L'Institut de Carriérologie et d'Orientation systémique".

2) Février 1984

Cinq conseillers et conseillères d'orientation du Québec, Jean-Marie Duguay, Jacques Barette, Rodrigue Noël, Reine Bernier-Hick, Denise Archambault, et un conseiller d'Ontario, monsieur Yves Drouin, demandèrent de l'information, suite à la parution d'un bref communiqué, dans le bulletin "Orientation-Nouvelles" de la CPCOQ, vol. 15, no. 7, décembre-janvier 1983-1984.

Il fallait intéresser les conseillers d'orientation à la carriérologie, selon moi, et les faire réfléchir à la nécessité d'une éventuelle mutation, susceptible de renforcer identité et crédibilité socio-professionnelles. Tel était l'objectif, à travers un projet d'association provinciale.

3) Mai 1984

Dûment autorisée, à quelques jours du Colloque 1984 de la CPCOQ, par le nouveau président de la Corporation, monsieur André-G. Boivin, la présentation d'un pamphlet intitulé "En quête d'identité et d'appartenance? Manifeste pour une troisième voie", apporta peu de résultats immédiats, même si elle matérialisa toute la liberté dont peut jouir un membre.

Autorisé en effet pour sa diffusion, tout juste après que 53% des conseillers consultés, aient donné le mandat à la CFCOQ de négocier un projet de fusion avec la Corporation professionnels des psychologues du Québec, ce pamphlet invitait les conseillers et la CPCOQ à considérer quand même une troisième voie, en plus du statu quo ou de la fusion.

Les conseillers et la CPCOQ étaient invités à la même nécessaire mutation, pour les mêmes motifs d'identité et de crédibilité socio-professionnelles. Ils étaient invités, simultanément, à prendre le leadership de cette mutation et du regroupement de tous les autres spécialistes et professionnels de la carrière et de la vie de travail, en une corporation unique: La Corporation professionnelle des Carriérologues du Québec.

Même si "L'Association internationale de Carriérologie appliquée" est maintenant une réalité au moins embryonnaire, il faut noter que le projet précité demeure encore totalement recevable et réalisable, au moins pour fins d'examen. Il pourrait encore fort bien attirer l'attention, par exemple, d'organismes comme "L'Office des Professions du Québec" ou "Le Conseil Interprofessionnel du Québec".

Il suffit, en effet, de retourner moins de cinq ans en arrière, pour retracer l'un des souhaits de ces organismes, à savoir que les professions dites des sciences humaines, et les autres, auraient profit à se regrouper en "familles" ou en super-corporations avec sections. C'est, à certains égards, un projet un peu semblable, que caresse la Corporation des psychologues, dans un mouvement de regroupement et de fusion.

4. Novembre 1984

Quatorze mois après le Congrès mondial d'orientation, une curiosité et un intérêt venant d'ailleurs et excédant le seul besoin d'information, se manifestèrent. Monsieur Charles Kramer, aux seules coordonnées, alors, de professionnel de la carrière et de la vie de travail au niveau de la gestion des ressources humaines, à Washington, U.S.A., souhaite avoir de l'information d'abord, et suivre ensuite de près, le dossier de la carriérologie. C'est, en tous cas, la nouveauté et l'intérêt que présente le concept pour son champ d'action, ainsi que la dimension internationale du projet d'association, qui l'attirent alors. Une entente de correspondance suivie est implicitement conclue entre nous.

5) Février 1985

Le pamphlet et manifeste de Mai 1984 a tout de même connu une presse certaine.

Les phénomènes signalés, dans l'étude du postulat de nécessité intrinsèque formulé précédemment, tels prolifération et existence de professions jeunes, plus ou moins spécifiées ou implantées, morcellement, complémentarité, empiètement, n'ont pas laissé les seules CPCOQ et CPPQ, en mal de spécificité, de crédibilité, d'identité, d'actualisation et d'utilité sociale.

Dans le moment, l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP) est l'un des groupes professionnels les plus dynamiques du domaine de la carrière et de la vie de travail.

Il faut remonter à 1965 pour retracer, au Québec à tout le moins, la naissance et les premières étapes de la croissance d'un tel dynamisme, jusqu'à sa puissance actuelle.

Étudiants, praticiens, formateurs universitaires, ou les trois à la fois, dans ce champ de l'information scolaire et professionnelle, longtemps considéré comme l'apanage exclusif des conseillers d'orientation, les Julien Froment, Raymond Carbonneau, René Hivon, Pierrette Dupon, Gilles Noiseaux, Jacques Limoges, Robert Lemaire, Richard Joly, Doria Ross, Luc Bégin, pour ne citer que ceux-là, furent et demeurent des géniteurs d'idées et d'actions, qui l'auront marqué définitivement.

Entre 1965 et 1975, la recherche d'une identité spécifique pour ce groupe, et par lui, était particulièrement intense: devait-ont s'inspirer du courant américain ou initier une démarche originale répondant aux besoins d'ici; devait-ont se nommer et former un pédagogue et professionnel à la fois, qui exista d'ailleurs, à travers l'Association des Projesseurs en Orientation; devait-ont nommer et former un spécialiste en information scolaire et professionnelle, et en faire un consultant attaché aux Services aux Étudiants?

À l'automne 1983, en prenant connaissance de ma brève monographie publicitaire, Jacques Limoges, Ed.D., professeur à l'Université de Sherbrooke, m'informait que des concepts et initiatives assimilables ou semblables à ceux que je lançais, avaient eu cours vers les années 1970, ou avant, autour de quelques étudiants et responsables de programmes universitaires. Par la suite, ces éléments revinrent entre 1970 et 1975 et lui-même tentait alors de faire naître à Sherbrooke un département des sciences de la carrière.

Il importe donc de ramener ici ces concepts et tentatives, en situant, en même temps, le contexte de leur avènement.

Entre 1965 et 1970, dans cette recherche intense d'une identité spécifique, c'est un praticien, Raymond Carbonneau, maintenant à l'emploi des Centres d'Emploi du Canada, "qui inventa de toutes pièces", aux dires de son collègue Julien Froment, le titre de CARRIÉROLOGUE, pour identifier le nouveau professionnel et spécialiste souhaité. Il s'en affubla pendant trois ou quatre années avec quelques autres, à la Commission scolaire régionale de Lanaudière. Il adhérait par là, de façon pure et originale à la fois, au courant du CAREER EDUCATION lancé par Donald Super aux U.S.A., lui donnant, pour ici, un professionnel "ad hoc".

De là à dériver, logiquement et sémantiquement, de ce concept, celui de la science qui aurait pu le faire naître, il n'y avait qu'un pas, que franchit Jacques Limoges, en l'attribuant pourtant à Richard Joly, l'un des pionniers de l'orientation et de l'information scolaires et professionnelles au Québec.

En décembre 1985, ce dernier me confirmait par lettre, que ces concepts lui étaient entièrement inconnus et égrangers, tant par rapport à lui-même que par rapport aux instances de l'Université de Sherbrooke! Froment dira pourtant, également, aujourd'hui, que Joly en fut même un farouche adversaire!

Ce courant s'éteignit donc rapidement, après ces quelques tentatives. Et pour cause! En effet, à ce moment, la logique prédominant n'était pas surtout sémantique. Elle était contextuelle: le professionnel ou le professeur du champ de l'information scolaire était un sous-produit logique et "génétique" des sciences de l'éducation et de la pédagogie et il l'est demeuré. C'étaient elles les sciences de la carrière!

Ces informations sont importantes, particulièrement parce qu'elles attestent de ce qui a été fait auparavant d'une part, et qu'elles peuvent être utiles, en rapport avec la validité et la crédibilité éventuelles de démarches ultérieures, comme celle-ci, d'autre part.

Comme celle également, plus près de nous, entreprise et réussie par l'équipe universitaire du module Information scolaire et professionnelle de l'Université du Québec à Montréal, menée principalement par son actuel directeur, monsieur Luc Bégin, Ph.D.

Mis au fait du pamphlet de mai 1984, de même que de ses retombées mitigées auprès des membres de la Corporation professionnelle des conseillers d'orientation du Québec, il m'informe, en février 1985, que son équipe est intéressée à désigner leur actuel programme de

Maîtrise professionnelle, par le bocable "Carriérologie".

Étant aussi à restructurer le programme dans son contenu, l'équipe projette de former un professionnel qui serait le CARRIÉROLOGUE, au même sens que celui proposé par le pamphlet de mai 1984, soit un clinicien et éducateur, doublé d'un gestionnaire, compétent en matière de carrière, de vie de travail et de ressources humaines. Ce professionnel est destiné au monde de l'entreprise, de l'industrie et des affaires.

Mes documents l'intéressent donc, en particulier pour servir d'arguments de l'ordre des réalisations effectives, et afin de faciliter la vente de l'idée aux instances supérieures de l'université. Une rencontre a lieu entre nous, ce 13 février 1985. Elle est riche en perspectives: un projet d'association provinciale des carriérologues pourrait éventuellement prendre forme; des représentations conjointes à des colloques, dont celui de l'AQUISEP les 14 et 15 juin 1985, sont envisagées, etc.

Au colloque de juin 1985 de l'AQUISEP, les membres apprenaient de Monsieur Bégin, que l'UQUAM offrirait un programme de maîtrise nommé désormais "Information scolaire et professionnelle (Carriérologie)", à paraître dans les annuaires de l'institution. Le professionnel formé le sera, particulièrement pour répondre aux besoins de l'industrie et des entreprises. Contestable à d'autres égards peut-être, il s'agit là, je crois, d'une réalisation marquant et significative, eu égard au cheminement général de la carriérologie et du carriérologue depuis 1983 et depuit même 1965.

Il faut noter simultanément, cependant, que la conjoncture socio-économique actuelle est l'un des facteurs déterminants de telles orientations, qui matérialisent, en réalisté, la nécessaire adaptation des professions aux besoins contemporains, en même temps qu'à celui de leur propre évolution intrinsèque. Ainsi, la CPCOQ, au même moment, en parallèle avec l'initative de l'UQUAM, aura déposé et diffusé trois monographies lors du 10è Congrès biennal de la SCOC tenu à Québec, en juin 1985. Elle y faisait le marketing spécifique du conseiller d'orientation auprès du monde de l'industrie et des affaires, commes étant le spécialiste qu'il leur faut, en matière de ressources humaines, à tous égards.

Cette initiative respective de l'UQUAM et de la CPCOQ n'est pas une action concertée. Aucune des deux n'est non plus, par ailleurs, une copie de l'autre. Que l'action de l'une, dans ce contexte socio-économique, représente une stimulation pour l'autre, est simplement plausible. On ne peut aller plus loin.

6) Juillet 1985

Un fait me devient évident alors: l'effort investi pour faire naître un professionnel, le carriérologue, n'a pas donné tous les fruits escomptés. L'initiative de l'UQUAM est marquante. Cependant, elle a répondu, selon toute vraisemblance, à son besoin strict d'identité, de spécificité et de crédibilité, dans le contexte contemporain. En 1988, elle aura produit les premiers "carriérologues". L'étiquette professionnelle sela alors évidente, eu égard à la carriérologie. L'idéal, pourtant, et la cohérance aussi, du point de vue de cet exposé, auraient été et seraient encore, de continuer de produire des spécialistes en information scolaire et professionnelle et de préciser qu'ils l'ont été à l'éclairage d'une science, d'ailleurs communes à toutes les autres spécialialités du champ.

Ce fait et les tentatives précédentes pour faire naître un professionnel ou pour faire muer des professionnels existants en ce professionnel "rassembleur", me conduisent à la compréhension suivante, après ce cheminement de près de trois années: le carriérologue, ce clinicien ou thérapeute ou éducateur ou communicateur, ou animateur, à doubler dorénavant d'un nécessaire gestionnaire en matière de carrière, de ressources humaines et de vie de travail, existe déjà, que ce soit en titre spécifique ou pas, à travers tous les spécialistes et professionnels, qui s'occupent quotidiennement de ces matières. Pourquoi alors tenter de le faire naître, puisqu'il ne fallait que le nommer?!

Ce qui est moins évident, par contre, et que j'ai spontanément pris pour acquis, ce qui n'est pas démontré bien qu'énoncé ou affirmé, en soi et pour tous ces professionnels, c'est davantage et surtout l'existence de la carriérologie. Il faut donc le faire! La tâche, s'il en est une, est vraiment là. Et s'il existe un lien rassembleur, qui puisse les présenter les uns aux autres et les faire se rapprocher, ce serait bien celui d'une science qui leur soit propre et qui leur soit commune, qui puisse éclairer leur action et qu'ils puissent aussi contribuer à enrichir.

À l'invitation pressante qui lui est faite alors, qui lui propose cette compréhension et cette conception du dossier à ce moment, et qui, simultanément, est une proposition de co-fondation de "L'Association internationale de Carriérologie appliquée", au service de la connaissance et des praticiens, monsieur Charles Kramer formule son acceptation et son adhésion, en me retournant aussi son curriculum vitae.

Si je peux prétendre à vingt années d'expériences professionnelles diversifiées dans le champ de l'orientation, dont quelques-unes en recherche et en enseignement universitaire, puis en psychothérapie, notre collaborateur d'origine française en compte une trentaine, au cours d'une carrière progressivement et de plus en plus axée sur la gestion des personnels, des ressources humaines et de la carrière.

Il présente une fiche impressionnante de leadership et de membership, au niveau de nombreuses associations professionnelles européennes. Il a beaucoup enseigné, en gestion des ressources humaines surtout, publié de nombreux articles et un ouvrage majeur cité en bibliographie. Citoyen américain depuis quelques années, il est actuellement Chef de la Planification des Ressources humaines, à la Direction du Personnel de la Banque Mondiale, à Washington.

Par rapport au champ d'action de la carriérologie appliquée, j'ai souhaité alors représenter la personne du praticien, à la fois clinicien, guide des personnes et gestionnaire des données personnelles, au sein de l'association. J'ai immédiatement souhaité que monsieur Kramer représente la personne du cadre, du cadre-conseil, de l'administrateur et du gestionnaire des personnels et des ressources humaines. Enfin, je souhaitai alors trouver une troisième personne, indispensable pour effectuer une demande d'incorporation, mais surtout une personne indispensable pour représenter la personne du chercheur et professeur universitaires, préoccupée du développement vocationnel de la personne du travailleur, davantage au plan des fondements qu'au plan spécifique de l'éducation ou de tout autre plan d'intervention; combinant donc orthodoxie et modernité dans son champ.

7) Août 1985

Informée du dossier complet de la carriérologie à ce jour, et invitée à son tour à la co-fondation, Madame Danielle Riverin-Simard, Ph.D., professeure titulaire à l'Université Laval, exprime son acceptation et son adhésion.

Personnalité universitaire bien connue au Québec et au Canada et de plus en plus dans le monde, par sa réputation de chercheure et par ses publications nombreuses, elle venait de publier un ouvrage majeur "Étapes de vie au travail", qui me paraît être un ouvrage fondamental en carriérologie appliquée, dans le sens suivant: il me paraît susceptible d'éclairer significativement, sans exception aucune, tous les professionnels et spécialistes précités. Quelques-uns de ses travaux

sont rapportés dans les références. Ils sont profondément pertinents à la carrière, à la vie de travail et, particulièrement et concrètement, à la vie du travailleur. En ce sens, la contribution de madame Simard est de nature fondamentale.

Toujours en août 1985 et suite à l'adhésion de monsieur Kramer, avant toute démarche auprès de madame Simard, j'avais jugé le dossier de la carriérologie suffisamment avancé, pour en informer le président de la CPCOQ, de même que du projet d'une association internationale. Je lui soumis également, à l'intention du Bureau des administrateurs, la demande d'un Comité permanent d'étude et de promotion de la carriérologie, qui nous servirait de porte-voix auprès des conseillers d'orientation, surtout au cas où la demande d'incorporation serait accueillie favorablement.

8) Novembre 1985

Nous obtenons les Lettres patentes de notre incorporation, sous la dénomination sociale que vous connaissez et nous devenons légalement les administrateurs provisoires de l'organisme.

Au même moment, j'apprends que la CPCOQ a accueilli favorablement ma demande d'un porte-voix auprès des conseillers d'orientation. Ce précédent est envisagé, dès lors, comme moyen d'approcher des corporations et associations existantes, aux mêmes fins d'étude et de promotion, en fonction de leurs besoins.

9) Janvier 1986

Par son bulletin mensuel, la CPCOQ informe ses membres qu'elle autorise la formation d'un "Groupe de travail sur la carriérologie". Elle invite donc les intéressés à se manifester.

L'organigramme de l'Association (en guise de conclusion)

Présentement à l'étude, il vous est quand même exposé, car celui qui sera adopté rendra compte du même souci de fonctionnalité, par la collégialité des décisions et par l'autonomie de l'action, mises au service des objectifs de la corporation. Il s'agit d'un organigramme "circulaire" ou "spiralé" et non de l'habituel organigramme hiérarchique ou pyramidal, adopté pour les associations de ce type.

Afin de bien représenter et bien servir les professionnels et spécialistes précités, soit ceux qui

occupent le champ de la carriérologie appliquée et de ses préoccupations, cinq fonctions ont été articulées:

1) Publication, recherche fondamentale, recherche appliquée;

2) Éducation et formation universitaires et qualification professionnelle;

3) Guidance, counseling, adaptation et réadaptation, éducation, formation et emploi;

4) Cadre et cadre-conseil, conseil, gestion et planification des ressources humaines, administration des personnels;

5) Relations institutionnelles (fonction essentielle des relations avec les organismes et institutions de tous types et niveaux, de même que fonction des relations publiques en général).

Le Siège social général est à Montréal et un Administrateur général assume la responsabilité de son fonctionnement. Cette personne est carrément un administrateur, bien au fait de ses fonctions.

Les cinq fonctions précédentes sont attachées au Siège social général et assumées respectivement par cinq personnes, portant le titre d'Administrateur et Promoteur international, fonction x, y ou z parmi les cinq fonctions.

Sur la même tribune que ces personnes, siègeront chacun des Administrateurs et Promoteurs internationaux représentant et habitant chaque pays-membre. Chacun est, simultanément, au plan fonctionnel, en rapport direct avec l'Administrateur général du Siège social général. Chacun gère, à l'échelle de sa nation, l'équivalent du Siège social général, qui est dit Bureau ou Siège social national.

Enfin, attachées à ce Siège social national, la réplique exacte des cinq fonctions précitées, et assumées, sur ce plan national, par cinq Administrateurs et Promoteurs nationaux, fonction x, y ou z parmi les cinq fonctions.

La corporation est à but non lucratif. C'est donc par subventions et par cotisations ou par fonds spéciaux, que sa vie et son fonctionnement sont assurés. Le reste est affaire de régie interne, encore à déterminer.

À ses membres, elle offre une voix internationale, aussi bien réceptrice qu'émettrice, par la publication,

par la correspondance, par la formation et par les échanges internationaux. Elle leur offre l'opportunité d'enrichir leur pratique, en lui ajoutant l'enrichissement de la dimension internationale.

L'élément majeur, au plan de l'enrichissement à tous égards, résidera dans le fait que cette tribune et ce lieu d'échanges internationaux, constituent une table MULTIDISCIPLINAIRE pour tous les praticiens, penseurs et chercheurs, du champ de la carriérologie appliquée.

Jamais aura-t-on tenté auparavant de faire l'étude ou tenté de résoudre des problèmes d'individus ou de groupes d'individus, autour d'une table multidisciplinaire faisant systématiquement appel à la mise en commun des ressources spécifiques des professionnels et spécialistes précités.

De vivre les retombées, encore inconnues, de la mise en commun de ressources, aussi bien connues respectivement et de la qualité ou de l'apport respectifs desquelles on ne peut douter, voilà l'expérience de contribution et l'occasion unique de qualification, que représente l'appartenance à l'association.

Soyez donc les bienvenus. Pour toute information ou pour toute offre de collaboration au niveau qui vous intéresse, veuillez donc communiquer avec les administrateurs actuels:

Danielle Riverin-Simard, Québec, Canada
(418) 656-5729/(418) 656-7318

Charles Kramer, Bethesda et Washington, U.S.A.
(301) 320-2097/(202 473-3415

Pierre Dodier, Montréal, Canada
(514) 625-1222 (Service téléphonique)/(514) 472-5875

Ou écrire à:

L'Association internationale de Carriérologie
appliquée, C.P. 245, Succursale C
Montréal (Québec)
H2L 4K1

The International Association for Applied
Careerology, Box 245, Station C
Montréal (Québec)
H2L 4K1

QUELQUES RÉFÉRENCES ET PUBLICATIONS

Dodier, Pierre (1983) Le conseiller d'orientation: qui est-il et quelle est la visée de son action? Article éditorial, Revue l'Orientation professionnelle, Vol. 18, no. 4 numéro thématique du 20è anniversaire de fondation de la CPCOQ, Mars 1983, 21 pages.

Dodier, Pierre (1983) Profession? Carriérologue-Profession? Careerologist. Monographie publicitaire bilingue, XIè Congrès mondial d'orientation, 19-24 septembre 1983, Florence et Barga, Italie.

Dodier, Pierre (1984) En quête d'identité et d'appartenance? Manifeste pour une troisième voie. Colloque de la Corporation professionnelle des conseillers d'orientation du Québec, Montréal, Mai 1984.

Dodier, Pierre (1985) La psychométrie: autrement maintenant ou Une question d'identité et de survie: le besoin d'une science pour les arts vocationnels. Panel sur la psychométrie, 10è Congrès biennal de la Société canadienne d'orientation et de consultation, Québec, 23 mai 1985, 6 pages.

Dodier, Pierre (1985) Un esprit, une fonction et un counseling de gestion en orientation: une application en milieu carcéral fédéral. Connat, no. 9 (apparaît en anglais dans Natcon, no. 9), Emploi et Immigration Canada, Ministre des Approvisionnements et Services Canada, Ottawa. (10è Consultation nationale sur l'orientation professionnelle, 1984), 35 pages.

Kramer, Charles (1965) Edit. Techniques modernes de choix des hommes. Éditions d'Organisation, Paris, Bruxelles, Torino, Lisbonne, 357 pages. (12 auteurs).

Riverin-Simard, Danielle (1981) Formation d'adultes et développement personnel de l'adulte au travail. Mémoire déposé et défendu à la Commission d'enquête sur la formation d'adultes (CEFA), Mars 1981, 20 pages.

Riverin-Simard, Danielle (1983) Développement vocationnel de l'adulte: cycles de vie au travail. Dans CERVERO, R., COLLINS, M. EVEN, M.J. et ROBBINS, N., Editors. Proceedings of the 24th annual adult education research conference, Section Canadienne et Américaine, Avril 1983, pp. 199-205.

Riverin-Simard, Danielle (1984) Étapes de vie au travail, Les Éditions Albert St-Martin, Montréal, 232 pages.

Riverin-Simard, Danielle (1984) Politiques du travail et étapes de vie au travail. Mémoire déposé et présenté à la Commission consultative sur le travail, Québec, Novembre 1984.

SERVICES DE DIAGNOSTIC

Yvon Jacques
CEIC, Ottawa
Hull

À titre d'introduction, je désire vous informer que la présentation sera divisée en quatre volets: le premier volet traitera de la description générale du programme Achat de services de diagnostic, le deuxième volet portera sur l'utilisation du programme dans la région du Québec, le troisième volet consistera en deux études de cas de clients référés au programme et enfin, le quatrième volet concluera avec quelques éléments d'information relatifs à l'évaluation du programme.

I Description générale

Nature du programme

Le programme Achat de services de diagnostic (ASD) permet de recourir aux services de professionnels externes afin, principalement, d'obtenir des évaluations de nature physique; sociale, intellectuelle et psychologique pour des clients qui connaissent des difficultés particulières à intégrer le marché du travail.

Le programme Achat de services de diagnostic se veut essentiellement un moyen complémentaire à l'ensemble des autres outils ou ressources dont disposent les conseillers en emploi pour aider leurs clients à intégrer ou à se maintenir sur le marché du travail.

Administration du programme

L'administration du programme est semblable à celle de plusieurs programmes de la CEIC dans le sens où il est décentralisé, par l'intermédiaire des dix bureaux régionaux, dans les divers points de services où l'on retrouve des Centres d'emploi du Canada (CEC). Afin d'illustrer les rôles des intervenants dans ce programme, voici quelques responsabilités qui incombent à chacun.

L'Administration centrale:

- Établit la politique du programme et en fixe les lignes directrices d'application.

- S'assure que les régions facilitent pour tous les CEC l'accessibilité aux services de diagnostic.
- Répartit à chaque région les fonds alloués au programme.
- Évalue le programme dans des perspectives quantitatives et qualitatives.
- Assure une direction fonctionnelle auprès des responsables régionaux.

L'Administration régionale:

- Assure l'interprétation dans un contexte régional de la politique et des lignes directrices d'application du programme.
- Conclut les accords avec les diagnosticiens.
- Assure la formation, l'information et l'expertise requise aux responsables de district et/ou au personnel des bureaux locaux.
- Effectue un suivi qualitatif sur les services rendus par les diagnosticiens.

L'Administration de district: (lorsque applicable)

- Assure l'information, la formation et l'expertise au personnel des bureaux locaux.
- Assure la liaison avec leurs diagnosticiens et répond à leurs demandes.
- Informe l'Administration régionale quant à l'application générale du programme et quant aux situations particulières.

L'Administration locale:

- Applique le programme aux clients qui le nécessitent conformément aux politiques et directives de l'Administration régionale et centrale:

    - dépiste les clients appropriés;
    - effectue la référence au diagnosticien;
    - informe le diagnosticien;
    - prépare le client à la rencontre avec le diagnosticien;
    - analyse le rapport;
    - assure le suivi auprès du client.

- Fournit à l'Administration régionale les copies des documents et formulaires dûment remplis pour fin de paiement des factures d'honoraires professionnels.

- Informe l'administration de district ou régionale quant aux professionnels de leur milieu désireux d'offrir leurs services comme contractants.

Le Diagnosticien:

- Fournit, dans un délai de 2 à 3 semaines, les services professionnels demandés à l'intention des clients.
- Produit pour l'Administration locale à l'attention du conseiller en emploi, un rapport de services de diagnostic conformément aux attentes et aux modalités précisées par les administration régionale ou locale. Le rapport devrait être produit dans un délai raisonnable (1 à 2 semaines) suite au processus d'intervention.
- Interprète les données du rapport aux clients.
- Facture l'Administration locale pour les services professionnels rendus dans le cadre du programme.
- Fournit, au besoin, des consultations auprès des conseillers en emploi relativement à un client à référer ou déjà référé.
- Peut effectuer un suivi sur les clients qui ont eu des sessions de services de diagnostic.

Services disponibles

Je désire effectuer une brève description des services disponibles dans le cadre du programme Achat de services de diagnostic tout en identifiant quelques éléments qui ont influencé son développement.

Tout d'abord, mentionnons que ce programme a été mis au point à la fin des années 60 à titre de mesure visant à compléter les services offerts par les cosneillers en main-d'oeuvre de l'époque. En effet, dans les premières années du Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration du Canada qui prit forme en 1966-1967, l'on s'interrogea sur les méthodes et les moyens à utiliser pour aider les clients ayant de sérieuses difficultés à obtenir un emploi. Il fut reconnu que le conseiller ne possédait pas toutes les ressources requises pour travailler avec une portion de la clientèle. Faisant suite à la formation des conseillers au niveau des compétences de base en counselling, le programme Achat de services de diagnostic devint opérationnel en 1973-1974. Au cours de cette année financière 1973-74, 126 clients ont bénéficié du programme. Le nombre de clients référés au programme s'est accru considérablement en 1974-75 pour

atteindre 796 clients dont 42 % provenaient de la région du Québec alors que les autres régions se répartissaient le 58 % à peu près à part égale.

Un progression rapide de l'utilisation du programme s'est fait sentir jusqu'en 1976-77 alors qu'il y eût plus de 1,700 clients référés aux Services de diagnostic. Le nombre de clients référés a diminué un peu par la suite pour se stabiliser pendant quelques années puis s'accroître d'environ 30 % par année depuis 1982-83. Ce regain d'activités est relié à une décision du Gouvernement du Canada d'allouer des sommes supplémentaires pour ce programme en réponse à une recommandation du rapport Obstacles préparé dans le cadre de l'année internationale de la personne handicapée. De ce fait, Emploi et Immigration Canada confirmait l'apport des Services de diagnostic et décidait d'utiliser ce programme bien établi pour améliorer les services d'emploi aux personnes handicapées.

En ce qui concerne les services disponibles par le truchement du programme Achat de services de diagnostic, mentionnons qu'il s'agit principalement d'évaluation diagnostique se rapportant aux aspects intellectuel, psychologique et social. Même s'il existe des variations régionales qui tiennent compte des services offerts par certaines provinces et/ou de diagnosticiens possédant une spécialisation peu répandue, la majorité des budgets régionaux servent à défrayer les types d'évaluation énumérés précédemment.

Depuis 1982-83 un effort particulier est déployé afin d'assurer une disponibilité des services de diagnostic aux clients de tous les bureaux locaux sans égard à leur situation géographique. Aussi, de nouveaux services ont été introduits afin de compléter les services existants. En particulier, un service d'intervention brève a été mis au point afin de défrayer le coût de services professionnels dans le cas où le client nécessite une aide spécialisée pour travailler des attitudes, comportements de nature à limiter ses possibilités d'intégration au marché du travail.

En parallèle avec des services additionnels, de nouvelles méthodes et approches d'évaluation sont négociées avec certains professionnels ou organismes qui agissent à titre de diagnosticien. Il s'agit d'évaluation par simulation de tâches et par mise en situation de travail. De plus, il se développe un intérêt marqué pour l'organisation de services de diagnostic en groupe. Des initiatives prometteuses ont présentement lieu dans ce sens.

II Utilisation du programme dans la région du Québec

Le programme de services de diagnostic connaît présentement au Québec une forte expansion. En effet, le budget alloué au programme pour la présente année dépasse de 60 % celui de l'année dernière. Cette utilisation accrue des services de diagnostic est en grande partie causée d'une part, par l'impact des programmes de revitalisation des services d'emploi dans les centres d'emplois du Canada (CEC) et d'autre part, par une meilleure connaissance du programme par les conseillers en emploi.

Pour la période d'avril 85 à la fin mars 86, les CEC de la région du Québec auront référé quelque 700 clients au programme Services de diagnostic pour des dépenses totalisant 250,000$. Près de cinquante consultants, tous conseillers d'orientation ou psychologues, assurent pour les CEC de la région du Québec les services compris au programme ASD.

Les services qui sont les plus couramment utilisés dans le cadre de ce programme se rapportent principalement aux services d'évaluation. Il s'agit d'évaluation, soit des capacités intellectuelles, soit des aptitudes, soit des intérêts, de l'adaptation ou encore des caractéristiques personnelles. Ces évaluations ont pour but de donner aux conseillers en emploi des informations précises de nature diagnostique sur l'un ou l'autre ou l'ensemble de ces facteurs, ce qui leur permet d'aider plus adéquatement encore leurs clients à solutionner certaines difficultés reliées à l'emploi.

Les CEC utilisent également, mais dans une proportion moindre, le service que l'on nomme "entrevues de suivi". De façon générale, ce service consiste à référer des clients chez des consultants externes pour qu'ils reçoivent des entrevues de counselling ayant pour but d'aider à solutionner des difficultés reliées à des comportements ou des attitudes qui font obstacle à leur intégration au marché du travail. Il est nécessaire de souligner ici que ce service d'entrevues de suivi que l'on nomme aussi service d'intervention brève n'a pas pour but de fournir aux clients des services de thérapie sur une base de moyen ou de long terme. D'ailleurs, le maximum d'entrevues que peut recevoir un client référé pour des entrevues de suivi est fixé à cinq.

En matière de développement du programme ASD, notre région expérimente présentement un nouveau service que l'on nomme service d'évaluation diagnostique en milieu de travail.

Ce projet est réalisé grâce à la collaboration du projet Extension l'Arbre, du CEC de Québec/Beauport de

même que d'un employeur de la ville de Québec. L'expérimentation de ce nouveau service consiste à permettre à des personnes, ex-patients psychiatriques et généralement absentes du marché du travail depuis un certain temps, d'être placées en situation réelle de travail chez l'employeur durant une période de cinq semaines. Durant cette période, un psychologue effectue sur place, à quelques reprises, en collaboration avec le superviseur du stagiaire, diverses observations, analyses et évaluations. Ces observations et ces évaluations portent sur le comportement du stagiaire dans le milieu de travail, ses aptitudes face aux tâches à accomplir, son rendement, ses intérêts, sa facilité d'adaptation, sa motivation, sa capacité physique, etc. À la fin de la période de stage, le consultant mandaté rédige à l'intention du conseiller en emploi concerné un rapport relatant les principaux éléments liés aux observations et évaluations faites au cours du stage.

L'expérimentation de ce service d'évaluation en milieu de travail est trop récente encore pour nous permettre de tirer quelque conclusion que ce soit et de porter quelque jugement à caractère évaluatif mais si l'expérimentation conduit à des conclusions significatives et probantes, comme nous l'anticipons, il est vraisemblable de penser que la CEIC décidera d'offrir à d'autres types de clientèles la possibilité de bénéficier d'un tel service d'évaluation en milieu de travail dans le cadre de son programme ASD.

Telle est, en résumé et de façon globale, la situation du programme ASD pour la région du Québec.

III Études de cas

1. A) Profil de Madame G. et motifs de recours à L'A.S.D.

1) Demande de Madame G.

Madame G. se présente au Centre d'Emploi de Hull parce "qu'elle veut changer d'emploi". Elle est, au moment de la demande, sur le point de quitter son emploi de secrétaire à cause d'un "conflit de personnalité" tant avec son patron qu'avec certaines autres personnes du bureau. Elle sent que "tout le monde est contre elle" et que sa situation est insupportable. Elle se sent anxieuse et il est difficile pour elle de se présenter au CEC et demander de l'aide.

ii) But de l'entrevue

La conseillère en emploi décide donc de clarifier les énoncés de Madame G. D'une part, cette dernière veut-elle un autre emploi de secrétaire ou veut-elle changer d'orientation? D'autre part, Madame G. se dit très anxieuse. Elle semble sur le point de fondre en larmes, sa voix tremble durant l'entrevue; il apparaît pertinent pour la conseillère de clarifier ce comportement, semble-t-il, relié, à première vue, à une situation de conflit d'emploi.

iii) Faits pertinents

Madame G. a complété un cours de secrétariat qu'elle a cru bon parfaire de quelques cours de techniques administratives. Elle possède une expérience de quinze ans en tant que secrétaire et ce, dans divers milieux de travail où oeuvrent des professionnels. Jusqu'à il y a quatre ans, elle n'a pas connu de difficulté dans l'accomplissement de ses tâches ni dans ses relations interpersonnelles au travail. Les difficultés de transaction avec ses confrères de travail semblent coïncider avec des difficultés d'ordre matrimoniales dont Madame G. fait brièvement mention à la conseillère; cependant, lorsque cette hypothèse est abordée par la conseillère en emploi, Madame G. ne veut absolument pas "parler de ça", étant venu au Centre pour discuter d'emploi.

D'ailleurs Madame G. précise maintenant qu'elle est davantage intéressée à un changement d'orientation qu'à un autre emploi de secrétaire. Elle dit être financièrement indépendante et "à l'aise".

iv) Plan d'action

La conseillère en emploi propose donc à Madame G. une démarche structurée de réorientation dont les premières étapes seraient la passation d'un testing d'aptitudes et d'un inventaire d'intérêts I.C.I.P. Madame G. accepte.

D'une part, les scores de Madame G. au testing aptitudes, se situent globalement dans la moyenne supérieure et/ou supérieurs à la moyenne. D'autres part, elle semble intéressée par un travail où les facteurs aide à autrui et relations de travail avec d'autres gens sont importants. Madame G. croit que le testing est venu confirmer chez elle un bon potentiel. Elle est toutefois indécise face aux divers avenues qui s'offrent à elle; serait-elle vraiment bien si elle choisissait telle ou

telle profession? Elle demeure, en entrevue, très anxieuse et semble toujours très émotive. En somme, le testing confirme chez Madame G. un potentiel mais elle ne se considère pas plus prête à assumer un choix professionnel. Elle ne veut surtout pas retourner au secrétariat.

v) Motifs de la référence A.S.D.

D'abord, tel que mentionné ci-dessus, et tel que la conseillère en emploi le constate, Madame G. semble constamment anxieuse et émotive en entrevue, qu'elle soit en train de discuter de conflit de travail ou de résultats de testing ou de choix professionnel. À quoi se relie ce comportement d'anxiété qui semble, aux yeux de la conseillère, démesuré à l'égard des diverses situations? Madame G. est-elle présentement émotivement capable de faire un choix et si oui, de quelle façon pourrions-nous s'assurer qu'il soit le plus éclairé possible?

Deuxièmement, la conseillère en emploi et Madame G. croient qu'il serait avantageux pour cette dernière d'abord de clarifier et/ou d'approfondir les intérêts dépistés lors du testing et de par un inventaire plus complet, voir s'il n'y aurait pas d'autres avenues à explorer.

1. B) Résumé de la conusltation psychologique

Nom:	Madame G.
Date de naissance:	1938
Date d'évaluation:	1981
Testes administrés:	Inventaire multiphasique de la personnalité (MMPI); Test de personnalité 16 PF; Test de tendances personnelles; Test de préférences professionnelles Strong-Campbell
Référé par:	Une conseillère en emploi au CEC de Hull

Au niveau intellectuel, cette cliente a fait preuve d'une intelligence générale et d'une capacité d'apprendre supérieures. Au niveau affectif, son niveau d'émotivité général est élevé: elle est sensible, tendue et souvent tourmentée. Elle est changeante dans ses attitudes et évasive dans ses projets. Dans ses relations interpersonnelles, elle est indépendante d'esprit, sûre d'elle-même et aime prendre seule ses décisions. Elle

n'aime pas qu'on lui dicte sa conduite et préfère les situations où elle est en charge. Son agressivité peut s'accumuler et parfois sortir en décharges imprévues et incontrôlées. Ses intérêts sont marqués et elle a le souci de bien faire les choses. Elle est orientée vers les arts et elle aime la recherche d'expression personnelle dans les média artistiques. Elle s'est aussi montrée préoccupée du sort des autres, indiquant ainsi des dispositions pour le travail de nature sociale.

Conclusion

Les emplois comme secrétaire que Madame G. a occupés depuis plusieurs années ne semblent pas être le genre de travail qui lui convienne le mieux. En effet, les professions exigeant un esprit conformiste supposant le traitement méthodique des données et un rôle subalterne génèrent chez elle beaucoup de frustration. Elle devrait plutôt s'orienter vers les professions exigeant un esprit artistique et supposant la manipulation très libre des matériaux physiques, verbaux ou humains, visant à créer des oeuvres.

En tenant compte de ses caractéristiques personnelles et de ses goûts, quatre aires d'activité sont susceptibles de convenir particulièrement bien à la cliente:

1) Journaliste, rédactrice (magazines, publications, etc), scénariste-dialoguiste, critique artistique ou tout autre emploi similaire.

2) Traductrice.

3) Décoratrice-ensemblier, dessinatrice-modeliste ou autres emplois similaires.

4) Travail social.

Recommandation

Il est recommandé à la cliente de s'inscrire à l'Université dans l'un ou l'autre de ces domaines. Elle possède en effet les aptitudes et un intérêt marqué pour les situations d'apprentissage. Elle accroîtrait ainsi ses chances de se voir accomplir un travail qui lui plaît et où elle pourrait se réaliser.

Si le baccalauréat universitaire proposé est jugé trop long, des solutions alternatives peuvent être envisagées. Le collège Algonquin propose par exemple un cours en journalisme d'une durée de deux ans.

1. C) Suivi post A.S.D.

Suite à l'évaluation psychologique effectuée dans le cadre de l'A.S.D., Madame G. est venu rencontrer la conseillère en emploi à plusieurs reprises. En effet, Madame G. a conclu, à la lecture de l'évaluation, qu'elle possédait un bon niveau d'autonomie personnelle et qu'elle pouvait de son propre chef, entreprendre des démarches d'aide personnelle et professionnelle. À cet effet, elle a d'ailleurs suivi, peu après l'évaluation, une thérapie de relaxation. Ensuite, elle a décidé de régler la problématique matrimoniale. Elle s'est en même temps inscrite à une Université locale où elle a suivi des cours, pendant un an, en linguistique puis pendant 2 ans, en lettres. Elle compte l'an prochain finaliser sa formation.

Présentement, compte tenu de difficultés financières temporaires, elle compte travailler à temps partiel dans un bureau.

2. A) Profil de Monsieur R. et Motifs du Resours à l'A.S.D.

i) Demande de Monsieur R.

M.R. jeune homme de 23 ans, se présente au Centre d'Emploi de Hull et sa demande initiale est la suivante:

> "Pouvez-vous m'aider à obtenir un emploi de commis de bureau ou peut-être de journaliste", "ça fait 2 ans que je suis sans emploi".

M.R. dit toutefois avoir récemment entrepris plusieurs démarches de recherches d'emploi mais sans succès.

Selon son évaluation, ses chances d'obtenir un emploi de commis au gouvernement sont amoindries à cause des restrictions budgétaires doublées du très grand nombre de candidats postulant les emplois disponibles. Quant à un poste de journaliste, M.R. a rempli une demande d'emploi localement mais se demande s'il possède vraiment, objectivement, les compétences pour obtenir ce poste. Peut-être pourrions-nous lui aider à trouver "autre chose" qui correspondrait davantage à son historique scolaire et de travail?

ii) But de l'entrevue

Face aux deux demandes d'aide de M. R., le conseiller en emploi demande à M. R. de lui décrire, dans un premier temps, ce qui l'a amené à choisir les emplois de commis et de journaliste. Puis dans un deuxième temps, le conseiller en emploi se dit intéressé à revoir avec M. R. la possibilité d'élargir son éventail d'options face au marché du travail.

iii) Faits pertinents

M. R. décrit alors, d'une voix calme et posée, ses expériences scolaires et de travail. M. R. a complété, sans difficulté, un secondaire V, puis un diplôme d'études collégiales général. Il a ensuite été admis en droit civil à l'Université mais a décidé de quitter ce cours après un an d'études, croyant que des études en journalisme lui conviendraient mieux. Il quitte cependant cette deuxième option vocationnelle après trois sessions. M. R. dit n'avoir jamais eu de difficulté à réussir les cours entrepris mais attribue ses changements vocationnels à un comportement diagnostiqué chez lui comme étant un de "maniaco-dépressif". C'est d'ailleurs à cause de cette difficulté d'ordre personnelle que M. R. dit avoir entrecoupé ses études d'expériences de travail allant de concierge, à relationniste, à bibliotechnicien. M. R. dit avoir été particulièrement intéressé par les deux derniers postes mentionnés ci-dessus, mais n'a pu les conserver, d'abord parce qu'il était indécis quant à un choix vocationnel à long terme, puis parce qu'il éprouvait à certains moments, de la difficulté à transiger avec ses confrères de travail.

Si au niveau formation et études de travail, M. R. dit n'avoir rien mené "à terme", il dit toutefois avoir concentré beaucoup de ses énergies, durant les deux dernières années de sans-emploi, à régler sa problématique dite "maniaco-dépressive". Il dit avoir consulté plusieurs spécialistes et dit avoir été à quelques reprises client interne puis externe dans les hôpitaux psychiatriques de la région. Présentement, sa condition, qu'il décrit d'ailleurs comme étant essentiellement de variations d'humeur, serait plus ou moins stable à cause des médicaments.

M. R. dit être suivi périodiquement par un psychiatre. Il habite une maison de transition pour ex-clients psychiatrisés; les intervenants à la maison lui suggèrent d'entreprendre des démarches d'emploi.

iv) Plan d'action

À court terme, M. R. se dit prêt d'entreprendre des démarches pour obtenir un emploi de commis parce qu'il croit avoir la formation requise pour occuper ce poste, parce qu'il possède une expérience reliée de 6 mois en tant que bibliotechnicien, et parce que l'obtention éventuelle d'un poste de commis lui permettrait de gagner des sous et éventuellement de faire autre chose, par exemple, de se payer des cours en fonction d'une orientation à long terme. Face à cette option choisie par le client, le conseiller en emploi décide d'aider M. R. en l'aidant à composer un Curriculum Vitae et en lui signalant la possibilité d'emploi de commis dans l'entreprise privée. Le conseiller en emploi informe également M. R. des démarches à entreprendre pour être admis à un projet pour clientèle ex-psychiatrisée où il pourra se re-familiariser avec le monde du travail tout en bénificiant d'un salaire. M. R. entreprendra ses démarches tout en signalant au conseiller en emploi qu'il s'agit pour lui de solutions temporaires et à court terme.

Lorsque M. R. est confronté aux exigences locales du métier de journaliste, il décide de freiner ses démarches, même s'il dit aimer rédiger, aimer rencontrer le public, aimer le travail créateur, il constate que sa formation de journaliste est incomplète et qu'il ne possède pas d'expérience pertinente dans un secteur où la compétition est très forte.

Parallèlement aux démarches de commis et pour répondre à la deuxième demande d'aide de M. R., soit celle d'orientation à moyen ou long terme, le conseiller en emploi propose à M. R. une démarche de choix professionnel qui tiendrait compte des résultats d'une batterie de testing et d'entrevues d'évaluation partant sur les facteurs suivants: aptitudes, intérêts, potentiel intellectuel, caractéristiques personnelles et adaptation au travail. Nous verrons plus loin les questions que se posent le conseiller en emploi et M. R. à l'égard de l'orientation de ce dernier. Revoyons au préalable, et ce brièvement, les demandes d'aide et l'historique de M. R.

v) Résumé

M. R. se présente au Centre d'Emploi en fonction de deux besoins d'aide: d'abord, aide à trouver un emploi de commis et/ou journaliste, ensuite aide, si possible, à fixer une orientation à long terme. M. R. a réussi des études collégiales générales pour ensuite compléter une

année de droit et trois sessions en journalisme. Ses études sont entrecoupées d'expériences brèves de travail en conciergerie, relations publiques et dans une bibliothèque. M. R. attribue un certain manque de suivi dans son cheminement professionnel à sa situation de maniaco-dépressif, laquelle il a tenté de régler pendant les deux dernières années. Avec l'aide du conseiller en emploi, M. R. tentera d'une part d'obtenir un emploi de commis, laissant pour le moment tomber l'option d'être journaliste, d'autre part, M. R. se dit prêt à entreprendre une évaluation complète de sa situation face au marché du travail en fonction des questions suivantes.

vi) Motifs de la référence A.S.D.

Le cheminement personnel et professionnel de M. R. semble avoir été teintée dans son ensemble par une dynamique de personnalité que M. R. appelle "maniaco-dépressive". M. R. se dit maintenant plus stable; son psychiatre refuse de fournir au conseiller en emploi des avis concernant les démarches qu'entend entreprendre M. R. à court, moyen et à long terme.

Cependant, il apparaît important au conseiller de savoir si la problématique personnelle de M. R. risque de mettre en échec les tentatives de réinsertion économique actuelle du client, risque également d'avorter toute tentative de ré-orientation à moyen ou plus long terme. M. R. se dit d'ailleurs très intéressé à connaître, en des mots qui lui seraient accessibles, la nature de sa problématique et surtout les incidences que celle-ci pourraît avoir sur ses recherches d'emploi et son intégration en emploi.

Nous avons brièvement vue que M. R. avait éprouvé certaines difficultés d'intégration suite, par exemple, à l'obtention d'un emploi de bibliotechnicien, les difficultés risquent-elles de ré-apparaître à plus ou moins longue échéance? Les difficultés pourraient-elles, en quelque sorte être évitées si M. R. s'intégrait à un milieu différent de ceux qu'il a jusqu'à présent connus? En fait, quel type de milieu de travail lui conviendrait le mieux?

M. R. dit aimer rédiger, aimer rencontrer le public, aimer le travail créateur. Compte tenu des intérêts véhiculés par le client et compte tenu également de la disparité entre les choix professionnels présents du client, c'est-à-dire, commis impliquant travail routinier" et journalisme, travail créateur, quelles options professionnelles réalistes sont à envisager par M. R. en fonction de ses intérêts? Une évaluation peut-

elle faire ressortir d'autres intérêts importants à considérer lors d'un choix à long terme?

M. R. dit n'avoir eu aucune difficulté à réussir ses études. Il s'exprime clairement et n'est jamais à la recherche de vocabulaire. Dans le cadre d'une réorientation à moyen et long terme, M. R. pourrait-il envisager des études universitaires et si oui, à quel niveau?

M. R. dit être capable de bien rédiger des textes, de bien saisir ce qui est parole écrite et parlée comme en témoigne ses études jusqu'à présent. Il dit n'éprouver aucune difficulté au niveau arithmétiques/mathématiques, mais ne peut s'évaluer quant à d'autres aptitudes dont il pourrait tenir compte dans le choix d'un métier ou d'une profession. De quelles autres aptitudes M. R. pourrait-il tenir compte dans son choix de métier/profession?

M. R. et le conseiller souhaitent que les réponses aux questions soulignées ci-dessus leur fourniront les assises d'un counselling à poursuivre.

2. B) Évaluation psychologique

Nom:	Monsieur R.
Date de naissance:	1962
Dates des rencontres:	Juin et juillet 1985
Référé par:	Conseiller en main d'oeuvre, CEC de Hull
Tests administrés:	Épreuve individuelle d'intelligence générale Barbeau-Pinard; Test différentiel d'aptitudes DAT; Inventaire multiphasique de la personnalité (MMPI); Test de personnalité 16PF; Test de tendances personnelles Gauthier; Test de personnalité CPI; Test d'adaptation et de stabilité au travail Leblanc; Test "goûts et aspirations" Shevenell; Test de préférences professionnelles Strong-Campbell; Test H-T-P.

Monsieur R. nous a été référé pour une évaluation de son potentiel intellectuel, de ses aptitudes, de ses intérêts, de ses caractéristiques personnelles, de même que pour une évaluation de ses capacités d'adaptation en emploi. Ceci parce que d'une part le client semblait

éprouver des problèmes d'orientation, ses choix professionnels s'étant montrés disparates et non-congruents; et que d'autre part des problèmes affectifs avaient été soulevés comme lui ayant déjà nui et pouvant lui nuire à nouveau dans son intégration en emploi. L'évaluation cherchait donc à faire le point sur ses problèmes d'adaptation en emploi et, en corollaire, sur les façons d'augmenter son employabilité.

Le client rapporte avoir un problème affectif diagnostiqué et qui se caractérise par des épisodes maniaco-dépressifs. Cette maladie affective est définie chez lui par des variations importantes et cycliques de son humeur. La durée des cycles a été identifiée par lui comme s'effectuant sur une base annuelle. Il dit être habituellement déprimé de façon graduelle au printemps et à l'été; alors que l'automne et l'hiver se passent habituellement en manie. Il sera analysé plus loi la façon dont se manifeste chez lui ce problème affectif, et l'influence que ce dernier exerce dans sa structure de personnalité.

Dans son histoire familiale, Monsieur R. rapporte avoir connu une enfance difficile. Il estime de ce fait être toujours perturbé par son enfance. Les conflits et le rejet de certains membres de sa famille semblent être à l'origine de ceci. Son histoire scolaire a été marquée sous le sceau de sa timidité. À cause de ceci, il était souvent rejeté et peu considéré par ses camarades de classe. Il a quand même bien réussi ses études et a complété un diplôme d'études collégiales en sciences humaines.

Le début de sa période adulte a vu son réseau familial et social se détériorer en relation avec l'apparition des premiers symptômes d'instabilité affective. Ses projets d'étude ont aussi tous avorté depuis: admission en droit où il fait un semestre et doit abandonner, une année de journalisme, programme qu'il doit aussi abandonner à la suite d'une hospitalisation pour ses problèmes affectifs. Dans son projet d'intégration au travail, il songe toujours au journalisme. Il avait aussi envisagé le travail de commis de bureau comme alternative susceptible de lui plaire.

Pendant les entrevues d'évaluation, la collaboration du client a été relativement bonne. Il s'exprimait avec facilité, et est demeuré en tout temps poli, respectueux et courtois. Il est vêtu proprement et semblait soigneux de sa personne. L'analyse, du fait de sa situation actuelle, semble assez réaliste, quoique empreinte d'un certain fatalisme. Ceci en ce qu'il ne s'estime pas très capable d'avoir une influence quelconque sur la longueur

et l'amplitude des cycles affectifs. Il est actuellement en thérapie et demeure dans une maison de transition. Son cercle d'amis est restreint; il en va de même de ses activités. Ce repli et ce manque d'énergie qui l'empêchent de passer à l'action constituent l'une des caractéristiques du niveau de dépression légèrement plus élevé que la moyenne où il se trouve actuellement.

L'analyse des caractéristiques personnelles du client doit se faire à la lumière du problème affectif rapporté plus haut. Ainsi son comportement, de même que sa perception de lui-même sont-ils appelés à fluctuer au rythme de ses variations affectives. Lorsqu'il se sent plus déprimé, comme c'est actuellement le cas, il aura tendance à se retirer et à s'isoler, à manquer d'énergie pour mener ses projets à terme, à faire preuve d'un certain pessimisme et de sentiments de dévalorisant personnelle. Lorsque l'épisode dépressif atteint son apogée, elle peut être caractérisée par un ralentissement psycho-moteur, de l'insomnie et de l'inappétence, des pleurs et autres signes neuro-végétatifs associés à la dépression. Lorsque le cycle dépressif s'estompe pour laisser place à l'épisode maniaque, il devient alors graduellement désinhibé et peut manifester des comportements inappropriés et erratiques. Il pourra alors s'aliéner les autres par des comportements d'antagonisme ouvert. Le cycle maniaque, avec ses pertes épisodiques d'appréciation de la réalité, semble cependant relever de la même réalité que celle exposée plus haut, soit la dépression. Les épisodes maniaques et dépressifs constitueraient en ce sens deux variantes du même problème dépressif.

L'examen des capacités d'adaptation et de stabilité au travail du client le situe dans la moyenne. Son rendement n'est donc actuellement pas trop détérioré, même s'il est légèrement déprimé. Nous pouvons donc inférer à partir de ceci que son rendement peut demeurer fonctionnel en dépit de certains écarts à la moyenne. Tel ne semble cependant pas être le cas lorsque les épisodes deviennent plus aigus. Ceci étant dit, il a néanmoins pu être remarqué chez le client un certain manque d'entrain, d'énergie et de dynamisme dans la tâche. Sa performance semble de plus être négativement affectée par l'anxiété et le stress qui le caractérisent. Un autre facteur négatif lui vient de sa difficulté à fonctionner dans une nouvelle situation et lui demandant d'oublier les apprentissages passés. Il sera donc plus à son aise dans les tâches connues de lui. Il a aussi pu être noté un niveau de dépendance relativement élevé. Son sens du leadership n'est pas très élevé et il aura tendance à se fier aux autres avant d'agir. Ce

comportement est sous-tendu par des sentiments d'infériorité actuellement exacerbés par sa condition dépressive. Un dernier élément susceptible d'avoir une influence dans son intégration en emploi lui vient de son niveau de méfiance relativement élevé. Il est souvent de plus agressif, ce qui pourra éloigner les autres. Cette agressivité se manifeste cependant différemment dépendant du point où il se trouve sur le cycle. Lorsque maniaque, il sera ouvertement agressif. Lorsque déprimé, il aura alors tendance à intérioriser son agressivité de façon passive et à la tourner contre lui-même. Dans l'un comme dans l'autre cas, cette dernière est propre à diminuer son rendement.

L'examen des capacités intellectuelles du client nous montre que ce dernier fonctionne globalement au niveau de la moyenne supérieure. Il existe un certain écart entre ses capacités verbales mesurées comme supérieures et ses capacités non-verbales et manuelles qui se retrouvent dans la moyenne. Il fera donc preuve de dispositions particulières pour comprendre les tâches abstraites dans le spectre verbal.

L'analyse des aptitudes nous confirme l'écart déjà noté entre ses capacités verbales, mesurées comme supérieures et ses capacités non-verbales et manuelles qui se retrouvent dans la moyenne. Ainsi a-t-il fait preuve d'un niveau de connaissances générales et d'une curiosité intellectuelle supérieures. Il en va de même de son niveau de vocabulaire et de sa mémoire. Ses capacités d'établir des relations entre des concepts abstraits au niveau verbal sont aussi supérieures. Ses capacités d'assemblage de différents éléments en un tout et, de façon générale, sa coordination visuo-motrice sont dans la moyenne supérieure. Se retrouvent finalement dans la moyenne ses habiletés perceptuelles et spatiales, et son sens de la mécanique. Il est aussi moyen dans ses capacités d'anticipation et de planification, de même que dans ses capacités de conceptualisation arithmétique. Une dernière capacité mesurée comme moyenne oui vient de sa performance dans les tâches chronométrées contre la montre et lui demandant de travailler avec rapidité et précision. Il aura donc une performance moyenne dans les emplois cléricaux en codification, classification, etc.

À partir des résultats obtenus sur les tests d'intérêts, nous pouvons voir que Monsieur R. fait preuve d'un intérêt comparable à celui des gens ayant complété une formation de niveau cegep. Il attribue cependant à sa condition affective une légère baisse actuelle dans sa motivation à ce niveau. L'examen des résultats nous montre de plus qu'il sera avant tout attiré vers les emplois exigeant des contacts interpersonnels et un

certain degré d'extroversion. Ce facteur sera cependant susceptible de varier en fonction de sa condition affective. Ainsi sera-t-il plus retiré et introverti dans ses périodes déprimées, alors qu'il sera plus ouvert et extraverti dans ses périodes maniaques. L'examen de ses intérêts fondamentaux nous montre que très peu de ceux-ci ressortent de façon significative de la moyenne. Il a néanmoins fait preuve d'un intérêt marqué pour les emplois artistiques reliés au domaine des lettres. Il est aussi attiré vers l'art oratoire. Un dernier champ d'intérêts où il se démarque de la moyenne se retrouve au niveau du travail de bureau.

Les intérêts professionnels du client, lorsque comparés à ceux de personnes exerçant différents métiers et professions, se sont révélés être communs avec ceux des avocats, des personnes travaillant en relations publiques de même que des agents de publicité. Il a aussi fait preuve de certains intérêts communs avec ceux des reporters et des photographes. Ses intérêts sont aussi semblables à ceux des professeurs de français. Il a aussi fait preuve d'intérêts semblables avec ceux de personnes travaillant dans certains domaines plus sociaux: les orthophonistes et les travailleurs sociaux, de même que les agents de bord. Nous pouvons donc voir que ses intérêts fondamentaux, outre le fait de s'articuler autour des emplois reliés à l'écriture et à la littérature, s'avèrent être semblables avec ceux de personnes exerçant dans des professions où ces dernières sont requises.

Résumé

Monsieur R. nous a été référé pour une évaluation complète. Ceci parce que d'une part il ne semblait pas sûr de son orientation professionnelle et que d'autre part il semblait présenter des problèmes affectifs susceptibles de lui nuire dans son intégration en emploi. L'évaluation visait donc d'une part à voir ce qu'il peut et veut faire, et d'autre part à examiner les moyens pour le rendre plus apte à fonctionner sur le marché du travail.

Dans son histoire, il dit avoir connu une enfance difficile. À l'école, il était timide mais réussissait bien. Le début de sa période adulte est caractérisé par l'apparition d'une symptomatologie maniaco-dépressive. Cette dernière influence directement son employabilité.

Ses caractéristiques personnelles s'articulent autour du problème affectif décrit. Ainsi en période dépressive aura-t-il tendance à manquer d'énergie, à se dévaloriser et à éviter les relations interpersonnelles.

En période maniaque, il deviendra alors agressif et porté à avoir des comportements erratiques. Ces deux pôles semblent cependant constituer des volets d'une même réalité: la dépression.

L'examen des capacités d'adaptation et de stabilité au travail le situe dans la moyenne. En dépit de ses problèmes affectifs, il demeure donc fonctionnel. Certains facteurs liés à sa condition légèrement dépressive diminuent cependant son rendement. Ainsi en est-il de sa motivation et de son énergie, de même que de sa confiance en soi. Il est aussi méfiant et retiré, et son sens du leadership est faible. Lorsque confronté à une tâche nouvelle, il s'adapte difficilement. Il demeure cependant actuellement capable de travailler, en dépit de la présence d'une certaine dépression.

Ses capacités intellectuelles sont dans la moyenne supérieure. Ses capacités verbales sont supérieures, alors que ses capacités non-verbales sont moyennes. L'examen des aptitudes nous confirme ceci. Il y possède d'excellentes capacités d'abstractions verbales, mais fonctionne en général de la moyenne à la moyenne supérieure dans ses capacités manuelles et non-verbales.

Son intérêt pour l'école le situe au niveau des gens ayant complété un cegep. Il dit cependant avoir actuellement une motivation à la baisse à cause de sa condition affective. Il s'intéresse surtout aux emplois reliés aux arts, dans le domaine des lettres. Il aime aussi l'art oratoire et le travail de bureau. Ses goûts sont semblables à ceux de personnes travaillant dans des emplois reliés à la littérature, ou à l'expression verbale ou écrite. Un emploi dans un tel champ saurait donc le satisfaire.

Conclusion et recommandations

À la lumière des résultats obtenus sur les différents tests, plusieurs conclusions s'imposent. Il a d'abord pu être vue que les problèmes affectifs tels que présentés par le client peuvent constituer une limitation certaine dans ses chances d'intégrer harmonieusement un emploi. Ceci étant dit, Monsieur R. pourrait néanmoins acquérir certaines façons de mieux contrôler ses fluctuations affectives. Ceci d'une part en apprenant à bien connaître ses cycles, et d'autre part à l'aide de pharmaco et de psychothérapie. Cette meilleure capacité de contrôler sa condition affective et conséquemment les conséquences comportementales qui en découlent aurait pour effet de l'aider à mieux intégrer un emploi.

Il a d'autre part pu être vu qu'il possède de très bonnes capacités, surtout au niveau verbal. Ses intérêts

sont aussi cohérents avec ceci. Il aime l'expression orale et écrite, il s'y sent compétent et peut y démontrer une performance adéquate. Les emplois recherchés devront donc s'articuler autour de ces domaines.

À la lumière des résultats obtenus sur les différents tests, nous recommandons donc au client de s'orienter vers un domaine pouvant exploiter des goûts artistiques dans les emplois reliés à l'écriture ou à la littérature. Correspondent par exemple à ces critères:

a) Journalisme. Il avait déjà entrepris une formation en ce domaine, formation qu'il avait été obligé d'abandonner à cause de ses problèmes affectifs. Cette orientation demeure toujours une option de choix pour lui en ce qu'elle correspond à ce qu'il peut et veut faire.
b) Agent d'information. Il pourrait bien réussir dans un tel type d'emploi et pouvant comporter la rédaction de communiqués de presse, de divers rapports, etc.
c) Recherchiste. La recherche d'archives, ou encore dans les domaines de la radio-télévision ou des communications sauraient correspondre à ses goûts et capacités tels que formulés plus haut.
d) Tout domaine pouvant exploiter les capacités et intérêts du client dans des emplois reliés de près ou de loin à la conceptualisation verbale ou écrite.

2. C) Suivi post A.S.D.

Suite à l'évaluation psychologique effectuée par M. Bélanger, Monsieur R. rencontre le conseiller en emploi et lui fait les constatations suivantes.

Monsieur R. dit que la description de ses épisodes maniaco-dépressives lui est maintenant claire et que c'est la première fois qu'il y voit les incidences sur son intégration au marché du travail. Il croit maintenant pouvoir réellement intégrer le marché et l'évaluation semble avoir eu un effet motivateur au niveau du suivi plus régulier que Monsieur R. est prêt à accorder à son traitement. En effet, Monsieur R. s'est inscrit, en janvier, à une thérapie dite behavioriste.

Monsieur R. nous confie également que c'est la première fois qu'il a pu effectuer un choix professionnel en tenant compte d'une multitude de facteurs tel que décrit dans l'évaluation. Les choix proposés par l'évaluation lui semblent réalisables. De plus,

Monsieur R. s'est inscrit, tel que lui avait suggéré le conseiller en emploi, à un projet de réintégration en emploi pour clients ex-psychiatrisés. Monsieur R. a apporté copie de l'évaluation aux intervenants du projet et il est aidé dans sa préparation au marché en fonction des recommandations du diagnosticien.

Enfin, suite aux démarches entreprises par Monsieur R. dans le cadre du projet mentionné ci-dessus, un employeur a contacté le Centre d'Emploi pour offrir à Monsieur R. un emploi d'agent d'information dans le cadre d'un programme de développement d'emploi.

IV Évaluation du programme

La première analyse du programme a été complétée en 1975. Elle indiqua qu'environ 80% des clients participants ont reçu une aide soit un placement, une formation ou la référence à d'autres programmes. D'autres analyses effectuées dans diverses régions en 1976, 1978, 1980 et 1981 ont confirmé qu'une forte proportion des participants au programme ont bénéficié du service de placement ou d'un programme de la CEIC menant à un emploi.

Des travaux sont en cours en vue de développer des instruments permettant d'effectuer une évaluation formative d'éléments particuliers du programme Achat de services de diagnostic. Il est prévu d'expérimenter et d'implanter certains instruments au cours de la prochaine année financière.

FORMATION PRÉ-EMPLOI - RAMPE DE LANCEMENT PLUS QU'ESSENTIELLE À L'INTÉGRATION DES FEMMES AU MARCHÉ DU TRAVAIL

Clarisse Codère
Centre d'Aiguillage Estrie
Sherbrooke (Québec)

Les femmes d'aujourd'hui sont confrontées à une réalité sociale à laquelle elles ne s'étaient pas préparées. Pour les plus de 35 ans, l'éducation d'alors les avait préparées à devenir de bonnes épouses et d'excellentes mères de famille, minimisant ainsi leur formation professionnelle, leur intégration au marché du travail et leur planification de carrière.

Qui aurait pensé que pour plusieurs couples au Québec, le mariage n'allait pas durer toute la vie? En 1982, quatre fois plus de couples obtenaient le divorce qu'en 1970. Pendant ces douze années, 161,580 jugements de cour, accordant le divorce, ont été prononcés. Alors, que les femmes dépendaient de leur conjoint, de plus en plus de femmes s'aperçoivent désormais qu'elles doivent subvenir à leurs propres besoins et à ceux de leurs enfants. L'augmentation du taux de divorce et la probabilité élevée chez les femmes d'être seule à la tête de leur famille pendant une partie de leur vie sont de plus en plus évidentes et les femmes ne sont pas préparées à assumer leur rôle de parent seul. Sur 100 femmes qui ont des enfants au Québec, 15 sont seules responsables de famille. Même si le taux de natalité par famille aujourd'hui est de 1.47 enfants, en 1966 il était de 2.75 enfants par famille, les mères, chef de famille, se retrouvent donc assez souvent avec 2 enfants à charge.

Ce bouleversement de la structure familiale et le changement des valeurs morales, des normes conjugales rendent les choix difficiles en terme de valeurs et de mode de vie. La majorité des femmes adultes doivent maintenant avoir un emploi et de surcroît, elles doivent élever les enfants, et effectuer les tâches coutumières de la maison. La participation accrue au marché du travail rémunéré, en particulier les femmes mariées, est un des changements majeurs survenus au Québec au cours des dernières années. En 1971, 28.4% des femmes mariées étaient sur le marché du travail alors qu'en 1983 cette proportion s'établissait à 48%. Au Québec en 1971, les femmes formaient le tiers de la main-d'oeuvre totale. En 1983, elles en constituaient 40%. Cette présence accrue

des femmes sur le marché du travail ne s'est pas accompagnée d'une plus grande diversification dans les métiers occupés. Les chiffres nous indiquent que les femmes sont surtout présentes dans une vingtaine d'occupations sur 500. Ces occupations se caractérisent généralement par des revenus peu élevés et en plus 70% des emplois à temps partiel sont occupés par des femmes.

Les femmes éprouvent souvent de sérieuses difficultés à se tirer d'affaires avec des revenus insuffisants. En 1982 on évaluait à 60.4% le nombre de femmes seules qui vivaient en-dessous du seuil de la pauvreté. Le revenu moyen de ces femmes était de $6,440. On sait aussi, qu'avec les changements technologiques si les femmes s'orientent vers des métiers traditionnels, elles seront encore plus démunies et n'arriveront pas à s'assumer financièrement. En octobre 83, sur l'ensemble des 396,522 bénéficiaires d'aide sociale (familles et personnes seules) près de 20% étaient des femmes monoparentales. Et le taux de chômage en 1983 était de 20.2% chez les femmes. L'étendue de la pauvreté chez les femmes plus âgées suggère que par le passé la préparation qu'elles ont reçue ne leur permettait pas d'acquérir l'indépendance financière.

Les femmes actuellement désireuses d'intégrer ou de réintégrer le marché du travail ont besoin de travailler pour subvenir à leurs besoins. Pour la plupart, ces besoins sont d'abord d'ordre financier, et ensuite d'ordre psychologique. Plusieurs des femmes qui cherchent du travail ont besoin d'un revenu, non pas pour se payer des fantaisies mais souvent pour défrayer les dépenses vitales telles que logement, nourriture, vêtements, etc. De plus, les femmes ont pour la plupart, le goût de travailler à l'extérieur afin de faire reconnaître leur rôle dans la population active.

Scolarité et expérience de travail

Ces femmes ont un niveau de scolarité qui se situe habituellement autour d'un secondaire II, III, IV ou V. Pour certaines d'entre elles, leur formation et leurs expériences professionnelles se retrouvent presqu'exclusivement dans des secteurs d'activités où les possibilités d'emploi sont actuellement quasi inexistantes (secrétariat, manufactures reliées à la confection, vente au détail, enseignement, para-médical, etc.). Pour d'autres, leurs activités se situent dans tout un éventail de tâches accomplies à la maison et dans le bénévolat, non reconnues dans le P.N.B., et pour lesquelles, elles ne se reconnaissent pas d'acquis expérientiels. À travers leur engagement social

bénévole, elles ont suivi des cours d'éducation populaire en relations humaines, psychologie, croissance personnelle, tricot, artisanat, anglais. 80% des adultes qui fréquentaient l'éducation populaire en 1982 étaient des femmes. Lorsqu'elles décident d'amorcer une démarche d'intégration ou de réintégration au marché du travail, elles cherchent à obtenir un emploi semblable à leur emploi antérieur, ou décident sans aucune démarche d'orientation de se recycler par le biais d'un cours de formation professionnelle directement relié dans le domaine de leur formation antérieure.

Méconnaissance du Marché du travail

Les femmes n'ont pas encore été capables de faire le transfert vers d'autres secteurs d'emplois plus accessibles ou les secteurs d'avenir, parce qu'elles n'ont pas ou très peu de modèles auxquels elles pourraient s'identifier, et parce qu'elles ne connaissent pas les nouvelles possibilités du marché du travail. Comme elles n'ont pas été placées en situation de faire ces transferts, elles n'ont eu la possibilité de s'attaquer aux nombreuses barrières sociales qui maintiennent les hommes et les femmes dans des secteurs distincts. Vu leur absence plus ou moins prolongée du marché du travail leurs attentes sont irréalistes quant aux salaires, à la formation de base, aux conditions et aux relations de travail. Lorsque ces femmes sont confrontées à l'idée que le marché du travail à venir offre des possibilités principalement dans les métiers technologiques spécialisés, elles sont d'abord surprises, certaines s'y opposent catégoriquement, et la plupart acceptent de considérer les possibilités pour elles d'y accéder à condition que ce travail tienne compte de leur situation personnelle et qu'il soit suffisamment rémunérateur. Pour les femmes qui seraient prêtes à investir dans une formation académique ou professionnelle, elles sont confrontées à de longues listes d'attente pour accéder à ces cours.

Planification de recherche d'emploi

Toutes les femmes qui veulent intégrer le marché du travail sont par nécessité grandement déterminées à travailler. Cependant, elles se sentent démunies lorsqu'elles doivent planifier une recherche d'emploi, identifier leurs forces, et leurs limites, valoriser leurs acquis, se rendre jusqu'à l'employeur et vendre leurs compétences lorsqu'elles ont réussi à le rencontrer. Elles n'ont pas l'habitude d'être critique

face à leurs comportements devant l'employeur et ne savent pas en faire une évaluation objective après coup. Les femmes de 40 ans et plus se sentent extrêmement vulnérables à cause de leur âge.

Contexte familial

Les femmes éprouvent beaucoup de difficultés à remettre en question leur mode de vie et à négocier des ententes familiales sur le plan de la répartition des tâches. Leurs préjugés rendent difficile la vision qu'elles ont d'elles-mêmes dans un nouveau rôle de pourvoyeuse. Elles ont eu peu de chance de prendre de décision, et le manque de support du milieu familial paralyse les quelques élans qui surgissent au moment d'une prise de conscience de leur situation. L'isolement, les attentes de la famille, la dépendance et le manque de confiance en elles, rendent plus qu'ardue une démarche d'intégration au marché du travail. Souvent, elles manquent d'une structure organisationnelle de travail, aucune discipline, aucun plan d'action, aucun horaire à respecter, aucune directive précise. Le défi est de taille puisque, d'une part, elles doivent elles-mêmes se reconditionner à une nouvelle vision de la femme sur le marché du travail, et d'autre part, elles jouent en même temps un rôle d'agent de changement auprès de leur famille, de leur milieu et souvent auprès des employeurs, surtout si elles veulent intégrer un métier non-traditionnel.

Les femmes en recherche d'emploi ont donc de gros défis à relever. Il est important que chacune puisse évaluer de façon réaliste ce qu'elle est, ce qu'elle veut devenir et comment elle peut y arriver. Elles sont grandement déterminées, mais aussi très démunies. Toutes sont prêtes à investir du temps et des énergies pour trouver leur nouvelle orientation, mais elles ont besoin de support et d'une démarche d'aiguillage qui tiennent compte de toute leur réalité, en même temps qu'elles s'acheminent avec réalisme sur le marché du travail dans une occupation de leur choix tout en cherchant à percer dans les métiers non-traditionnels et d'avenir afin de s'assumer financièrement.

Si j'ai tenu à vous décrire la situation et le profil des femmes qui veulent retourner sur le marché du travail, c'est pour vous démontrer que la connaissance des caractéristiques de la clientèle que l'on dessert de même que la compréhension des problèmes et des difficultés auxquels cette clientèle est confrontée, sont préalables à toute démarche d'aide, de support et d'orientation.

Vance Peavy dans son livre, le counselling des adultes en vue de la prise de décisions, nous dit que selon lui: "Le counselling devrait se fonder davantage sur la perception directe de la situation du client s'ajoutant à une connaissance exacte des contextes sociaux où vit le client, plutôt que sur ce que l'on croit devoir être le rôle du conseiller ou sur ce qu'une théorie donnée du counselling semble indiquer. Chaque approche comporte certainement des principes et des méthodes qui sont souvent utiles et le conseiller pragmatique devrait avoir suffisamment d'intelligence et de souplesse pour s'en servir".

Combien de femmes nous ont avoué avoir consulté un conseiller en orientation qui leur a fait passer une batterie de tests et que ça ne leur avait rien donné. Pourtant, le conseiller leur a donné les résultats de leurs tests, mais le fait de savoir qu'on a les aptitudes pour exercer une ou plusieurs fonctions ne rend pas nécessairement apte à établir un plan d'action qui permet d'intégrer le marché du travail dans ces mêmes fonctions.

Vance Peavy ajoute: "Selon moi, il n'est pas souhaitable que les pratiques du counselling deviennent l'objet d'une doctrine et perdent contact avec le vécu, avec les problèmes, les décisions, les actions, et les solutions de la vie quotidienne".

À mon avis aussi, il m'apparaît illusoire d'entreprendre une démarche d'orientation en accordant plus d'importance à la doctrine et à la théorie qu'à la connaissance et à la compréhension de la réalité quotidienne, du mode de penser, de la façon d'agir, des personnes avec qui l'on travaille.

C'est ainsi que lorsque nous avons développé le programme d'aiguillage, j'ai exercé une vigilance pour ne pas emprunter une discipline plus qu'une autre et une théorie plus qu'une autre. Il était dans mon intention de développer un programme d'orientation de groupe en fonction et à partir de la connaissance et de la compréhension des besoins de la clientèle cible et des problèmes d'insertion des femmes sur le marché du travail.

Le processus d'orientation de groupe élaboré à travers les neuf modules du programme tient compte du contexte social, familial et des difficultés personnelles que les femmes éprouvent lorsqu'elles veulent entrer ou retourner sur le marché du travail.

Les conceptions de base qui justifient les choix pédagogiques:

Le programme est organisé de façon à couvrir quatre dimensions jugées importantes pour préparer la femme qui désire intégrer le marché du travail et à véhiculer trois grands courants pédagogiques auxquels se rattachent des valeurs jugées essentielles à transmettre.

Les dimensions touchées par le programme

Si l'on considère une femme à la porte d'entrée du marché du travail, quelles sont les quatre dimensions qui interviennent si elle désire franchir le seuil, c'est-à-dire passer à l'action?

La première dimension couvre la femme elle-même. Une femme qui décide de s'aiguiller sur le marché du travail, ne part pas à zéro. Elle possède des acquis, des expériences de vie, et par le fait même, des compétences personnelles. Par conséquent, à l'intérieur du programme de formation, on incite la participante à faire l'inventaire de ses compétences personnelles, en dépister les aspects positifs et, aidée par une démarche d'objectivation, à refléter ses compétences personnelles dans son agir.

La deuxième dimension est reliée à la réorganisation du milieu familial. La femme qui veut intégrer ou réintégrer le marché du travail se doit de réorganiser son temps et de négocier un nouveau partage des tâches familiales. Pour y parvenir, elle doit se débarrasser de certains préjugés et se reconditionner à de nouveaux modèles. Le programme de formation du Centre d'Aiguillage propose à la participante une démarche réflexive sur la dynamique familiale ainsi qu'une méthode active de réorganisation des tâches familiales.

La troisième dimension est reliée au métier lui-même. La femme doit, au départ, choisir un métier et acquérir ou posséder une compétence. Dans cette optique, le Centre d'Aiguillage propose à la participante une démarche d'aiguillage afin qu'elle puisse choisir un métier, et pour ensuite lui offrir la possibilité d'acquérir une compétence par un stage en milieu de travail.

La quatrième dimension est en relation avec le milieu du travail. La femme qui désire intégrer le milieu du travail se voit confronter, en général, à de l'inconnu. Chaque milieu de vie possède ses propres règles et le milieu du travail ne fait pas exception à ce principe. La participante doit être mis au courant de tout le fonctionnement du milieu du travail en passant

par les règles d'introduction telles que le curriculum vitae et les entrevues, jusqu'à ses droits et obligations.

Suite à l'illustration des quatre dimensions touchées par le programme de formation, nous allons dégager les trois orientations pédagogiques véhiculées à travers les modules du programme.

Les orientations pédagogiques (courants)

Tout d'abord, on insiste, prioritairement, sur l'orientation: "Interaction sociale". Il semble évident, étant donné que le travail s'inscrit dans un processus social, que l'on accorde de l'importance aux valeurs centrées sur les relations sociales. Le groupe est, par conséquent, le moyen privilégié pour réaliser les activités pédagogiques proposées par le programme de formation du Centre d'Aiguillage.

En deuxième lieu, on accorde une importance à l'orientation: "La personne". Les valeurs véhiculées par cette orientation mettent l'accent sur la prise en charge, par la participante, de sa propre démarche à l'intérieur du programme de formation, sur le développement de son autonomie dans ses apprentissages et sur le développement d'un sentiment personnel de "femme capable" de prendre des décisions et de réaliser des choix.

La troisième orientation à laquelle on accorde une importance s'intitule: "Traitement de l'information". Cette orientation est reflétée principalement dans l'organisation structurelle des objectifs généraux et opérationnels des modules du programme. En effet, les objectifs sont structurés et formulés de façon à développer la conceptualisation, l'interprétation des données et l'application de principes pour expliquer certains phénomènes ou pour prédire certaines conséquences.

Déroulement

Le programme de formation s'échelonne sur sept semaines consécutives, cinq jours par semaine, de neuf heures à quatre heures trente. Par là nous avons voulu constituer un laboratoire afin de permettre aux femmes d'être, tout de suite à leur entrée au Centre d'Aiguillage, dans une situation de travail à temps plein où elles doivent établir des contacts avec le personnel cadre, les conseillères et les autres membres du groupe. En plus, le contenu de formation d'une journée pour les participantes est un contenu pédagogique varié. On

entend par là, que dans une journée, on peut chevaucher sur différents modules à la fois, on ne se concentre pas uniquement sur la réalisation complète d'un module avant de passer à un autre. Ceci afin de permettre aux femmes de faire dans une même journée des activités réflexives, sociales, d'observation, d'expression et d'évaluation.

Modules de formation

Les modules d'un programme de formation sont l'accueil, l'objectivation de la personne, dynamique familiale, organisation des tâches journalières, exploration du marché du travail, aiguillage, apprentissage en milieu de travail, planification de la recherche d'emploi, création d'emploi.

L'accueil

Ce module comprend les présentations d'usage, des activités de prise de contact en vue du processus d'intégration à un groupe, l'identification d'elle-même dans un travail collectif, une démarche d'information et d'inscription au C.E.C., la préparation de leur dossier académique et la création de leur propre projet éducatif pour les 6 prochaines semaines à partir de leurs objectifs et des objectifs proposés dans le programme.

L'objectivation de la personne

Il importe de préciser que ce module s'inscrit dans un programme de formation qui vise l'intégration ou la réintégration de femmes en milieu de travail. Ce module met l'accent sur l'objectivation de la personne par rapport au fait de trouver et de garder un emploi. Pour résoudre les difficultés que posent l'embauche, certains pré-requis s'imposent. La femme doit avoir une connaissance positive d'elle-même et utiliser des moyens de se mettre en valeur face à l'employeur. Se mettre en valeur face à l'employeur signifie pouvoir communiquer d'une part son désir de travailler et d'autre part ses capacités pour accomplir une tâche. Or, pour que la personne parvienne à bien communiquer son message, une prise de conscience s'impose sur la façon dont elle s'exprime ainsi que sur les différentes interprétations que peut susciter son comportement. Ce regard sur soi-même devrait permettre de mieux outiller la femme dans ses relations en général et principalement dans le monde du travail.

Ce module de formation est centré sur la personne et propose une démarche qui favorise les premiers contacts avec le monde du travail. Dans ce but, les participantes doivent:

- Identifier les "facteurs" qui permettent une lecture positive de leur comportement
- Se conditionner à dépister les côtés positifs de leurs expériences
- Communiquer avec assurance leur détermination à s'impliquer dans un emploi
- Livrer avec assurance leurs capacités à exercer une tâche et à fonctionner dans un milieu de travail

Dynamique familiale

La rentrée de la femme sur le marché du travail provoque nécessairement des modifications entre les membres de la famille. Il en va de même lorsque survient un nouveau-né, lorsque le mari perd ou change d'emploi, lorsqu'un adolescent quitte le foyer pour voler de ses propres ailes et mille autres raisons. Quelques soient les changements qui surviennent il est très rare qu'ils ne soient accompagnés d'une certaine dose d'insécurité. Cette peur du changement semble universelle mais prend autant de facettes qu'il y a de façons de vivre. Le phénomène n'est pas le même selon la santé de la dynamique familiale, la présence ou l'âge des enfants, les conditions économiques et le reste.

Or, le présent module aborde les différents types de problèmes que soulève la rentrée de la femme sur le marché du travail. Mentionnons tout de suite qu'il ne s'agit aucunement de rentrer dans l'intimité des personnes ou de s'immiscer dans les affaires d'autrui. Par ailleurs, il semble utile de fournir des éléments de réflexions sur les conflits qui peuvent surgir entre les rôles de femme, d'épouse et de mère; de scruter jusqu'à quel point des sentiments de culpabilité proviennent de ses propres stéréotypes ou des comportements des autres; de constater que l'accession à une certaine autonomie ne se fait pas nécessairement au détriment de la famille mais peut, tout au contraire, en solidifier et enrichir les liens.

Comme cette réflexion est éminement personnelle, et qu'il n'y a pas de recettes magiques, les activités proposées dans ce module demeurent passablement générales mais pourront se particulariser selon les besoins manifestés par les participantes.

Le but de ce module est double, d'une part il veut amener la participante à considérer l'importance de son individualité au sein d'une famille; et d'autre part, comme membre de la famille, à considérer les effets positifs sur la dynamique familiale que peut provoquer sa décision d'entrer sur le marché du travail.

- Prendre conscience qu'à l'intérieur de la cellule familiale, chacun des membres contribue par son rôle à définir l'unité de la famille à laquelle il appartient
- Prendre conscience qu'un changement apporté par l'un des membres dans une unité familiale exige une réorganisation de la dynamique familiale et implique la contribution de tous les membres
- Constater les effets (répercussion) d'une réorganisation familiale chez chacun des membres de la famille
- Étudier les conséquences des stéréotypes et des préjugés sur la dynamique familiale
- Prendre conscience que des changements dans une dynamique familiale, en vue d'améliorer le sort d'un des membres, provoque aussi des répercussions positives sur toute la famille

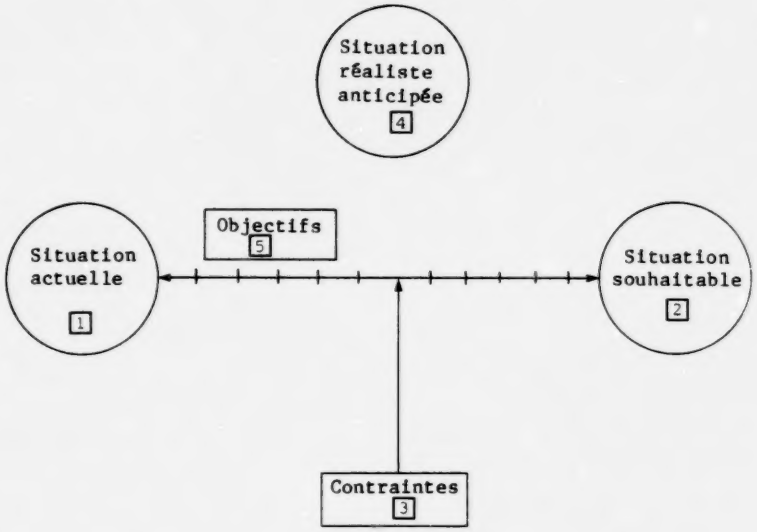
Réorganisation des tâches journalières

L'intégration ou la réintégration des femmes sur le marché du travail pose le problème d'un nouvel emploi du temps, d'une réorganisation des activités domestiques, enfin d'un changement quant à leur disponibilité. La femme qui, jusqu'à maintenant a développé des habitudes journalières de travail et s'est investie dans certaines formes de loisirs, doit prévoir les changements qu'impliquera sa rentrée sur le marché du travail.

Pour faciliter une planification harmonieuse de l'ensemble des activités quotidiennes, le présent module propose un cadre de réflexion et d'analyse où l'on identifie une série d'étapes qui permettra de mieux évaluer l'impact des changements prévus et de trouver des possibilités de solutions.

Le schéma qui suit illustre une démarche à partir de laquelle on tire les objectifs visés par ce module.

Stratégie de changement



- Décrire le portrait des activités coutumières à assumer présentement
- Décrire la situation souhaitable que vous aimeriez pouvoir vivre en entrant sur le marché du travail
- Établir la liste de contraintes qui font obstacle à la réalisation de la situation souhaitée
- Déterminer les contraintes qu'il est possible de contourner ou auxquelles on devra nécessairement faire face afin d'établir un portrait de la situation réaliste anticipée
- Élaborer une stratégie de réalisation de la situation réaliste anticipée

Exploration du marché du travail

Le module "exploration du marché du travail" est organisé de façon à développer chez la participante la prise en charge de sa démarche. Il ne s'agit pas de présenter aux participantes une liste d'emplois à partir de laquelle elles font leur choix. Comme il a été mentionné au début du programme, le Centre d'Aiguillage n'est pas un centre de placement. C'est un lieu qui permet aux femmes, désirant retourner sur le marché du travail, de se former et de s'orienter. Plus précisément, pour la formation des femmes à l'exploration du marché du travail, on met l'accent sur le processus de recherche d'informations et non sur la réception d'informations. Les exercices d'apprentissage de ce module sont axés sur le "savoir-faire" et le "savoir-être" à l'intérieur d'un collectif. On propose une démarche d'exploration et de planification qui vise à cerner le marché du travail dans la région de Sherbrooke.

Le but général de ce module est de proposer une façon d'analyser le marché du travail pour faciliter la prise de décision dans la recherche d'un emploi. Quelle est la situation de l'emploi? Quelles sont les possibilités offertes? Quels sont les critères à considérer? Quelles sont les implications d'un choix?

Le module fournit aux participantes un moyen de se faire une idée globale de la situation de l'emploi dans la région de Sherbrooke. Pour atteindre ce but les participantes doivent:

- Se familiariser avec les organismes et les personnes qui peuvent fournir de l'information sur les entreprises de Sherbrooke
- Développer une stratégie de recherche d'informations sur les entreprises de la région de Sherbrooke
- Se familiariser avec certaines caractéristiques concernant les entreprises
- Se familiariser à l'identification des métiers saturés, en croissance et d'avenir dans la région
- Se sensibiliser aux structures d'embauche que peuvent adopter les entreprises de la région
- Se sensibiliser aux horaires de production ou d'opération des entreprises de la région
- Se familiariser à la condition de la femme au travail dans les différents secteurs d'emploi qu'offre le marché du travail dans la région

- Se sensibiliser aux exigences du marché du travail
- Se familiariser avec le(s) rôle(s) des syndicats dans le milieu du travail
- Se familiariser avec la législation du travail
- Se familiariser avec la Classification Canadienne descriptive des professions (CCDP), la monographie "Carrière Québec", et les autres documents pertinents sur les professions ou occupations

Aiguillage

Ce module propose une démarche dont le but est d'amener la participante à choisir une option professionnelle et à connaître les implications de ce choix.

Cette démarche qui s'adresse à des femmes adultes, prend assise sur les compétences et les expériences déjà intégrées chez celles-ci afin d'élucider leur profil professionnel. Ce profil, reflet de la participante sur le plan de ses intérêts et ses aptitudes, lui servira de repère pour clarifier, parmi les multiples possibilités du marché du travail, ses options professionnelles. Parmi celles-ci la participante choisira l'option qui répond le mieux aux critères qu'elle désire rencontrer par ce choix.

Ce module, en plus de proposer une démarche d'aiguillage, met l'accent sur certaines attitudes à développer pour une femme face au marché du travail. On aspire à une prise de conscience, chez la participante, de l'importance de s'impliquer et de se réaliser en milieu de travail.

Pour amener les participantes à faire et à réaliser un choix professionnel qui tient compte de leurs possibilités et de la réalité du marché du travail, elles doivent:

- Se sensibiliser aux différentes étapes du processus d'aiguillage
- Préciser la signification du travail dans leur vie
- Découvrir l'importance de la carrière comme moyen d'épanouissement
- Donner une signification professionnelle à leurs acquis et à leurs expériences
- Exploiter l'information acquise et les outils disponibles sur le marché du travail
- Aiguiller leur profil personnel et professionnel avec les possibilités du marché du travail

- Planifier les étapes de réalisation de l'objectif professionnel choisi

Planification de la recherche d'emploi

Ce module s'adresse principalement aux participantes qui désirent trouver un lieu de travail où elles pourront expérimenter l'apprentissage d'un métier. Pour réaliser ce désir, la participante doit s'habileter aux mêmes procédures qu'une démarche de recherche d'emploi ordinaire.

Dans ce module, on insiste sur un apprentissage technique d'utilisation d'outils (le savoir-faire) qui vise à prendre contact avec un employeur. Parmi ces outils on retrouve une technique de planification d'une recherche d'emploi, le curriculum vitae, la lettre de présentation, les formulaires d'emploi et les dossiers préparatifs d'une communication téléphonique ou d'une entrevue.

Outre l'apprentissage technique, on favorise un apprentissage au niveau des habiletés à développer et des comportements à manifester (le savoir-être) lors d'une communication téléphonique ou encore d'une entrevue de sélection avec un employeur. De plus, on insiste sur certaines attitudes à adopter lorsque l'on obtient des réponses négatives de la part des employeurs.

Le but du présent module vise l'apprentissage technique d'outils de recherche d'emploi ainsi que l'apprentissage d'attitudes et de comportements appropriés à une recherche d'emploi. Pour y arriver, les participantes doivent:

- Établir leur curriculum vitae
- Composer une lettre de présentation
- Compléter différents formulaires d'emploi
- Communiquer, par téléphone, avec des employeurs pour discuter des possibilités d'emploi ou pour solliciter un poste
- Planifier leur entrevue
- Établir une liste des principales sources de renseignements sur les postes vacants
- Organiser leur recherche d'emploi
- Développer une attitude positive face aux résultats de leur recherche d'emploi

Préparation aux apprentissages en milieu de travail

Ce module s'adresse aux participantes qui désirent acquérir des apprentissages en milieu de travail. Comme les participantes en sont à leur première expérience ou

presque en milieu de travail, il importe de leur donner la possibilité de se préparer de façon à ce qu'elles puissent profiter au maximum de leurs apprentissages en milieu de travail. En quoi consiste cette préparation?

Tout d'abord, il importe de repréciser que la démarche préconisée par le Centre d'Aiguillage touche les trois dimensions suivantes: le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Par conséquent, on incite les participantes à se renseigner, préalablement, sur l'entreprise où elles acquièrent leur formation (le savoir); à décortiquer les attitudes et les comportements à développer face à l'apprentissage de leur métier et face aux relations de travail (le savoir-faire); et à simuler des situations où l'on peut s'exprimer, et s'habileter à des attitudes et des comportements pertinents aux situations en milieu de travail (le savoir-être).

Le pré-requis à ce module consiste à ce que la participante identifie l'entreprise et le métier anticipés pour son apprentissage.

Le but du présent module vise à préparer les participantes aux attitudes et aux comportements susceptibles de leur faire profiter, au maximum, d'une période d'apprentissage en milieu de travail.

Les participantes doivent:

- Se renseigner sur l'entreprise où elles font leurs apprentissages de travail;
- Préciser les attitudes et les comportements à développer en situation d'apprentissage en entreprise;
- Simuler des situations en faisant intervenir différentes composantes qui risquent de jouer un rôle déterminant dans le déroulement d'une formation en milieu de travail.

Création d'emploi

Ce module vise à susciter chez la participante un esprit d'ouverture face à une dynamique de création d'emploi et à entrevoir les différentes possibilités d'action, ainsi que les services offerts pour réaliser un projet de création d'entreprise. Pour ce faire les femmes doivent:

- Développer un esprit créatif face à l'emploi
- Découvrir des moyens d'action pour réaliser un projet de création

Rôle de la conseillère-animatrice

Quel est donc le rôle de la conseillère-animatrice dans ce processus d'orientation où les principales intervenantes sont les femmes elles-mêmes? N'est-il pas justement d'aider chacune des participantes du groupe à développer son individualité et à augmenter sa liberté de choix, de décision et son sens de responsabilité, pour vivre sa vie plus pleinement et plus harmonieusement en intégrant le marché du travail. Ce rôle d'accompagnatrice exige que la conseillère possède une philosophie basée sur le respect de la personne capable de cheminer vers un but qu'elle s'est fixé et selon son rythme d'évolution.

Dans cet esprit, la conseillère n'aura aucune difficulté à créer un climat de confiance et d'ouverture favorisant la communication, l'interaction et le feed-back. Elle saura encadrer les activités de formation de groupe en faisant appel à la participation de chacune des candidates pour qu'elle puisse acquérir une meilleure connaissance d'elle-même, développer sa capacité d'implication, s'approprier un mécanisme de prise de décision et d'évaluation critique. Elle saura faire des liens entre les différentes composantes révélées à la femme et les différentes possibilités que lui offre le marché du travail. Ceci permettra à la participante de développer son esprit analytique. Et finalement elle apportera un support attentif et stimulant qui permettra un cheminement progressif vers l'atteinte de l'objectif visé: l'intégration au marché du travail.

Conclusion

La formation pré-emploi dispensée selon les orientations pédagogiques du Centre d'Aiguillage nous permet d'affirmer qu'elle est une rampe de lancement plus qu'essentielle pour les femmes qui veulent intégrer ou réintégrer le marché du travail. Le mode d'intervention utilisé favorise le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, et permet à chacune des participantes de s'intégrer et de se réaliser dans un groupe en poursuivant les objectifs qu'elle s'est fixés personnellement.

Cette méthode suscite une facilité d'intégration à un milieu de travail et une expérimentation de relation inter-personnelle qui tient compte des valeurs de chacune. Aussi, le processus de prise en charge par les femmes elles-mêmes de leur formation provoque une reconnaissance de leur autonomie de femme adulte capable de faire des choix, de prendre des décisions, de

solutionner des problèmes, et d'entreprendre une démarche active de recherche d'emploi qui la conduit sur le marché du travail dans une occupation de son choix. Après avoir manqué aussi longtemps de confiance en elles, les femmes peuvent énoncer leurs compétences avec conviction et démontrer leur motivation à les utiliser en milieu de travail. Elles ont réussi à transférer leurs acquis expérientiels en acquis professionnels et à les faire reconnaître par un éventuel employeur. Leur capacité d'obtenir, d'occuper et de garder un emploi, même si elles n'ont pas nécessairement une formation professionnelle, vient de leur détermination à travailler, d'un choix occupationnel approprié à leur goût, leurs intérêts et leurs aptitudes, et de leurs attitudes positives en milieu de travail. D'un manque d'organisation et de planification dont elles étaient plus ou moins conscientes, elles deviennent capables de se faire un plan d'action réaliste, bien structuré décrivant les moyens à utiliser pour réaliser ce plan selon un échéancier. Le travail de groupe les a initiées à recevoir des directives et du feed-back, à s'évaluer et à être évaluées et à se conditionner à devenir leur propre agent de changement.

Une femme seule qui veut retourner sur le marché du travail après une absence plus ou moins prolongée, a besoin de se préparer, de s'orienter, de se prendre en charge et d'obtenir du support pour passer à travers les étapes à franchir pour arriver à son but.

RÉFÉRENCES

Emploi et Immigration Canada, R. Vance Peavy, Le counselling des adultes en vue de la prise de décisions, Ottawa, Hull, 1981.

Gouvernement du Québec, Ministère du conseil exécutif, Secrétariat à la condition féminine, les Québécoises, faits et chiffres, 1er semestre 1985.

ORIENTER ET S'ORIENTER EN GROUPE

Jacques Limoges
Université de Sherbrooke

1. Introduction

Plutôt que de donner à cette présentation le titre de L'orientation en groupe, nous avons préféré l'intituler Orienter et s'orienter en groupe. Ce titre veut faire ressortir le fait que l'orientation scolaire et professionnelle est d'abord une démarche humaine naturelle (i.e. s'orienter). Ce n'est qu'occasionnellement ou par la suite qu'elle peut devenir un processus professionnel (i.e. orienter). D'ailleurs, celui-ci serait impensable - voire injustifiable - s'il n'y avait pas d'abord la démarche humaine naturelle et coutumière.

Cependant, le titre privilégié ici atteste clairement que, qu'il s'agisse de la démarche naturelle d'orientation ou du processus professionnel d'orientation, dans un cas comme dans l'autre, qui dit orientation scolaire et professionnelle dit nécessairement qu'il y a dynamique et relations interpersonnelles en cause. S'orienter, comme orienter, se fait toujours "en groupe", même si, paradaxilement, ce processus se fait seul ou en présence d'un conseiller uniquement. Par là, nous voulons mettre en évidence le fait que l'exploration de soi comme travailleur potentiel, la cristallisation de ses particularités et de ses forces pertinentes aux choix et rôles vocationnels, la spécification et la réalisation de décisions consistantes avec ces particularités et forces ne peuvent se faire sans référer aux autres. D'abord à ceux et celles qui ont nourri et marqué la personnalité, la vie et la vision du travail de la personne qui s'oriente ou qui est orientée. Ensuite, à ceux et celles qui interagiront éventuellement avec cette personne dans les lieux et les espaces où se réalisera la décision prise lors de la démarche ou du processus. Enfin, à ceux et celles qui, aujourd'hui maintenant, interagissent avec cette personne et qui font que celle-ci se sent acceptée ou rejetée, confiante ou méfiante, surexploitée ou sous- exploitée, etc. En d'autres mots, à ceux et celles qui aujourd'hui, reflètent et "incarnent" pour la personne en question "ceux et celles" de jadis (par exemple via des mécanismes comme le transfert) ou "ceux et celles" qu'elle côtoiera demain, compte tenu du fait que le comportement humain tend à être consistant (Limoges et Paul, 1981).

En effet, chaque interaction humaine tend avec plus ou moins de fidélité, soit à reproduire une interaction antérieure, soit à présager une interaction future. C'est pourquoi, lorsque le nombre d'interactions explicites est amplifié par la création d'un petit groupe ou d'un groupe restreint, celui-ci devient un microcosme à l'échelle du "vrai monde quotidien". Conséquemment, avec ou sans l'aide d'un petit groupe, tout travail personnel et/ou professionnel en orientation doit toujours reconstituer ce microcosme.

Un dernier mot au sujet du titre. Il est clair pour nous que le counseling d'emploi et de placement fait partie prenante de l'orientation sans pour autant réduire celle-ci aux limites de celui-là, c'est-à-dire qu'à la thématique d'insertion professionnelle. S'il est vrai de dire que l'orientation porte sur les besoins et choix vocationnels, l'orientation scolaire et professionnelle est également concernée par le maintien de ce choix ou par le dénouement de ce choix. Elle est aussi concernée par le réajustement de ce choix. Bref, celà nous amène à nous demander ce qu'est l'orientation.

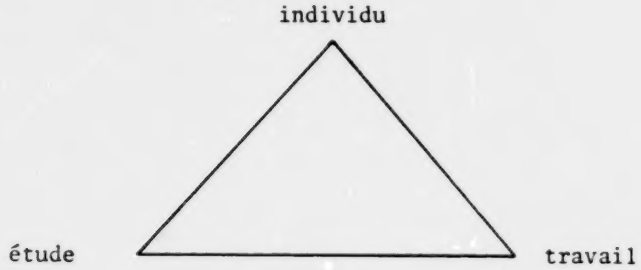
2. Qu'est-ce qu'orienter ou s'orienter?[2]

Selon la Corporation des conseillers d'orientation du Québec (1983), ce qui caractérise le champ d'étude et d'action propre à l'orientation, c'est la dynamique individu-étude-travail.[3] Pour bien montrer que ces trois volets de la dynamique sont en interaction, nous (1984) avons déjà proposé de les voir comme formant les angles d'un triangle équilatéral (figure 1). Or, ce n'est que dans la mesure où ces trois angles sont maintenus en interaction ou sont stimulés dans cette dynamique qu'il y a, pour la personne comme pour le conseiller d'orientation, orientation scolaire et professionnelle. Évidemment, ce triangle - c'est-à-dire cette dynamique - peut être abordé par l'un ou l'autre des angles, mais la démarche de la personne et/ou le processus du professionnel d'orientation doivent toujours viser à rejoindre les deux autres angles. Lorsque ce triangle est brisé, surtout lorsqu'il ne reste qu'un volet ou angle, on a alors autre chose que de l'orientation, comme de la psychologie de l'économie, de la sociologie, etc.

Cela revient à dire que ce qui caractérise le plus le professionnel de l'orientation scolaire et professionnelle, c'est le fait qu'il est l'expert, le conseiller - voire le thérapeute - des thématiques futures dans l'existence humaine. Le "là et demain" est à l'orientation ce que l'"ici et maintenant" est à la

FIGURE 1

Les volets de l'orientation scolaire et professionnelle



psychologie! Orienter c'est établir et étendre la temporalité d'une personne vers demain.

Et comme le démontre Nuttin (1980A,B), l'extension de la temporalité vers le futur est la meilleure garantie d'un ici et maintenant solide et épanouissant. C'est ainsi d'ailleurs que l'orientation devient psychothérapeutique à son tour, sans aucunement renier sa particularité (Limoges et Lemaire, 1985; Lemaire, 1985).

Par rapport au triangle décrit plus haut, s'orienter - comme orienter - peut vouloir dire prendre une décision reliée à ces trois volets ou réaliser cette décision ou encore se donner les conditions nécessaires pour maintenir cette décision. Par ailleurs, cela peut aussi vouloir dire refaire cette décision, par exemple, suite à une mise à pied, une maladie et ainsi de suite. Ou encore, cela peut vouloir dire défaire cette décision lors d'une retraite, d'un accident majeur de travail, etc. En somme, dès qu'une décision, vocationnelle ou autre, est en cause, il s'agit toujours d'actions à court terme.

À long terme, s'orienter et orienter signifient consolider ou aider à consolider un stade vocationnel, ou encore amorcer ou faire amorcer un nouveau stade (cf. Riverin-Simard, 1984). Il est vrai que ces perspectives développementales et globales de l'orientation échappent souvent à la personne qui s'oriente, même lorsqu'elle fait appel à un orienteur. Néanmoins, ici comme dans les actions à court terme reliées au choix, il faut souligner l'omniprésence du triangle individu-étude-travail. Concrètement, cette omniprésence du triangle se reflète par la nécessité et l'importance indiscutable de l'information scolaire et professionnelle (ISEP) dans les démarches ou les processus vocationaux, tant dans les aspects permanents de l'ISEP que dans ses aspects

conjonctuels et personnalisés (Super et Overstreet, 1960; Dupont, 1981; Limoges, 1985C).

Orienter et s'orienter signifient encore comprendre et consolider le sens et le rôle du travail dans la vie d'une personne ou dans sa propre vie. Et comme le rôle du travailleur joue une fonction de référant pour les autres rôles, sans compter l'impact qu'il a sur ceux-ci (Vaillant, 1977; Smelser, 1980; Limoges et al., 1986), il appert que cette dimension du processus ou de la démarche vocationnelle - c'est-à-dire ce positionnement - est complexe et cruciale, tant du point de vue psychologique que du point de vue philosophique. Et puisque personne ne peut exister sans référer à son environnement - en particulier à la société dans laquelle il vit, - il s'ensuit qu'un tel positionnement vocationnel équivaut à un positionnement sociétal et exige des ajustements au niveau interpersonnel. Bref, s'orienter est à la fois un acte moral et interpersonnel (Sauvé, 1983; Bergeron, 1984).

Le tableau 1 reprend ces différents points de vue de l'orientation en prenant soin de ventiler les différents aspects de chacun d'entre eux.

Si nous acceptons que ce qui vient d'être décrit reflète assez bien ce qu'est orienter et s'orienter, nous sommes alors en mesure de nous demander s'il y a lieu d'orienter et de s'orienter en groupe.

3. Pourquoi orienter ou s'orienter en groupe?

Pour répondre à cette question, il nous faut reconsidérer les divers aspects de la définition de l'orientation présentés dans la section précédente.

Encore une fois, que ce soit préciser une décision par rapport au triangle individu-étude-travail ou que ce soit maintenir, refaire ou encore dénouer ce choix, aucune de ces étapes n'est possible sans interaction avec d'autres individus. Ici, l'étape exige une interaction avec un professeur ou une directrice, là avec une gérante du personnel ou un fonctionnaire du centre d'emploi, plus loin une adaptation à des compagnons et compagnes de travail, et ainsi de suite. Par ailleurs, un rôle social, quel qu'il soit, est inconcevable sans référer à ceux qui donnent, partagent, subissent ou reconnaissent ce rôle. Une profession n'est prestigieuse que dans la mesure où elle fait l'envie et l'admiration de ceux qui, pour diverses raisons, n'y ont pas accès...

En revanche, il y a lieu de comprendre et consolider un rôle en autant qu'il intervient et déborde sur d'autres rôles. Par exemple, c'est parce que le rôle de travailleur entre en conflit avec d'autres rôles comme

TABLEAU I

Aspects de l'orientation se dégageant des points de vue de l'orientation

POINTS DE VUE	ASPECTS DE L'ORIENTATION
L'orientation est une des prises de décision ou une des résolutions de problème reliées à soi-étude-travail.	1. Prendre une décision ou résoudre un problème en tout ou en partie reliés à soi-étude-travail. 2. Réaliser la décision ou solution adoptée. 3. Maintenir la décision ou solution adoptée. 4. Concevoir une nouvelle décision parce que la précédente fut mal conçue.
L'orientation est un processus de carrière.	1. Consolider le stade en cours. 2. Prévoir et amorcer le stade suivant.
L'orientation est un contenu spécifique et comprend trois volets : soi-étude-travail, ayant deux formes :	
1. fixe et universelle	1. Apprendre cette forme fixe et universelle du contenu à trois volets. 2. Se situer (valoriser, préférer) par rapport à ce contenu.
2. situationnelle et personnalisée	1. Apprendre cette forme situationnelle et personnelle du contenu à trois volets. 2. Se situer par rapport à ce contenu en fonction de la décision à prendre ou du problème à résoudre.
L'orientation est l'intégration progressive du rôle du travailleur.	1. Prise de conscience de ce rôle. 2. Simulation de ce rôle. 3. Évaluation de ce rôle en fonction des autres rôles et des expériences acquises dans ce rôle pour consolider ou réajuster ce rôle.
L'orientation est la prise de conscience du sens du travail dans la vie d'un individu.	1. Attitude face au travail. 2. Prise de conscience de la place et du rôle du travail dans son existence.

les rôles parentaux ou amoureux qu'il faut voir à les situer clairement et à préciser les valeurs qui le sous-tendent (Sauvé, 1983; Paquette, 1985).

Comme il était noté dans l'introduction, nous voyons donc qu'orienter comme s'orienter exigent et impliquent nécessairement des relations interpersonnelles. Néanmoins, en affirmant ceci, nous ne prétendons pas que l'orientation n'a pas de dimensions intrapersonnelles et extrapersonnelles, bien au contraire. Mais nous reviendrons là-dessus plus loin.

D'autre part, plusieurs auteurs (cf. Limoges et Lemaire, 1985) ont démontré que lorsqu'un groupe a des caractéristiques organiques en particulier qu'à l'intérieur de ce groupe les relations interpersonnelles sont explicites entre le responsable et les membres et/ou entre les membres entre eux; ce même groupe et les situations qu'il engendre ont tendance à reproduire et à refléter les comportements quotidiens des gens. C'est alors que l'on parle de ce type de groupe comme d'un microcosme. Encore une fois, cette miniaturisation du fait sociétal quotidien et cette analogie avec le monde réel sont spécifiques au groupe restreint centré sur l'interpersonnel comme d'ailleurs les analogies de serre chaude[4] sont souvent utilisées pour décrire l'entrevue individuelle.

Si donc, d'une part orienter et s'orienter sont des actes interpersonnels, et si d'autre part le groupe restreint, moyennant certaines conditions, constitue une approche susceptible de créer, recréer ou pré-créer les relations interpersonnelles habituelles, il n'y a qu'un pas à faire pour conclure que l'approche groupe est sans aucun doute l'une des plus appropriées à l'orientation, que celle-ci soit tenue avec ou sans l'aide d'un professionnel d'orientation.

Cet énoncé quant au groupe restreint se confirme par de nombreuses études scientifiques. Sans prétendre faire ici une revue exhaustive et détaillée de la littérature à ce sujet, il y a lieu de noter ici, entre autres choses, le fait que le petit groupe est plus apte que l'entrevue individuelle à fournir aux participants des exemples de personnes qui ont vécu des choses semblables à eux et qui s'en sortent. De plus, par le modelage d'attitudes et de comportements désirables envers les autres et envers la personne concernée, le responsable du groupe constitue un exemple par excellence pour les participants.

En second lieu, constatant que d'autres vivent des choses à peu près semblables aux siennes, les participants d'un groupe découvrent plus facilement que les problèmes sont communs et universels à bien des gens. Ce faisant, ils se sentent moins seuls et moins justifiés

d'expérimenter de la gêne, de la honte ou de l'isolement face à leur situation.

Il s'ensuit, en troisième lieu, que le groupe restreint engendre plus facilement des comportements d'entraide et de support mutuel.

Par ailleurs, du fait que le petit groupe, d'une part, facilite le modelage, l'entraide et le support, et d'autre part tend à reproduire la quotidienneté passée, présente et future, ce petit groupe devient donc, en quatrième lieu, un excellent laboratoire pour mettre les participants en situations types ou pour leur faire pratiquer des comportements alternatifs ou nouveaux.

Conséquemment, en cinquième lieu, le groupe restreint ainsi structuré facilite la prise en charge collective et individuelle. Et lorsque la structure formelle du groupe cesse, c'est-à-dire par exemple, lorsque le responsable cesse d'animer ce groupe, il arrive souvent que ce groupe dit artificiel ou de courte durée se transforme en groupe naturel, c'est-à-dire sans responsable externe. Il ne faut pas croire que dans un tel cas, la dynamique dominant-dominé est interrompue, mais par contre, elle prend des traits plus comparables à ceux qu'elle a dans la vie courante. Néanmoins, une telle métamorphose du groupe assure une prise en charge plus totale (Guay, 1984).

La prise en charge collective est souhaitée parce qu'elle est pour les participants l'opérationnalisation de ce que psychologues et conseillers appellent malencontreusement l'autonomie (Limoges, 1985B). La prise en charge collective est souhaitée aussi par les participants parce qu'elle reflète leur désir de se "déprofessionnaliser" et de se "désinstitutionnaliser" (Ferguson, 1981). Elle est aussi souhaitée par ceux-ci, souvent sans trop le réaliser, puisque ce n'est que par le groupe qu'ils peuvent atteindre la prise en charge individuelle.[5]

Dans les faits, cette prise en charge collective, surtout si elle est encouragée par le responsable du groupe formel, prend la forme de parrainage, de chaîne téléphonique entre les membres, de "chiens de garde", de sous-groupes de support, et bien d'autres.

Nous avons donc maintenant les éléments nécessaires pour répondre à la question: Pourquoi orienter et s'orienter en groupe?

Parce que, comme nous venons de le voir, d'un côté l'orientation est essentiellement interpersonnelle. D'un autre côté, parce que c'est le groupe restreint qui parvient le mieux à refléter, recréer et reconstituer les problématiques interpersonnelles passées, présentes et futures.

L'opinion répandue chez bien des professionnels de l'orientation est à l'effet que les clients préfèrent l'entrevue individuelle aux groupes parce qu'ils associent à ceux-ci moins de service, service de deuxième qualité, perte de temps, moins d'attention du conseiller, etc. Or, une étude récente menée par Limoges et Lemaire (1985) auprès d'un échantillon de clients des centres d'emploi révèle que les deux tiers sont intéressés à participer à des activités de groupes à l'intérieur de leur démarche de recherche d'emploi. De plus, les clients-répondants précisent que ces groupes devraient viser l'information, l'instrumentation et le support.

Faudrait-il conclure que bien avant les conseillers de placement et d'orientation, leurs clients sont déjà convaincus de la pertinence et de l'efficacité de l'approche groupe en placement et donc en orientation? En tout cas, il est bouleversant de constater que dans leur vision du groupe comme moyen favorable à l'instrumentation et au support, les clients-répondants rejoignent pleinement les conclusions élaborées dans ce texte, lesquelles furent déduites d'arguments théoriques sur l'interpersonnalité de l'orientation.

Par rapport à l'attrait pour les groupes et à la conviction de leur efficacité, Ferguson (1981) et Guay (1984) démontrent qu'ils sont déjà acquis par la masse des gens et la preuve de cela est la prolifération des groupes d'entraide. Et ceux et celles qui, parmi nous, seraient portés à décrire cette prolifération comme un épiphénomène à la mode devront cependant admettre que peu d'intervenants professionnels sont capables d'atteindre seuls autant de succès et d'efficacité que les groupes de AA, les déprimés anonymes, l'association des ex-psychiatrisés, etc. En orientation, ils seront forcés de faire le même constat en ce qui a trait au Club de placement (Mills, 1983) et même aux groupes sans leader officiel comme les Executives available. D'ailleurs, ces groupes d'orientation ne font-ils pas la preuve que lorsque l'on aborde l'orientation de façon interpersonnelle, cette démarche d'orientation porte vraiment des fruits?

4. Quand orienter et s'orienter en groupe?

Si nous référons encore une fois à notre définition de l'orientation, section 2, nous pouvons y identifier au moins cinq moments ou occasions précises où il y a lieu d'orienter et de s'orienter en groupe, du fait que lors de ces occasions particulières, il existe précisément des thématiques interpersonnelles vocationnelles bien spécifiques.

Après avoir défini chacune de ces occasions, nous tenterons de préciser les thématiques en question et leurs incidences interpersonnelles. Par la suite, nous pointerons un ou des prototypes de groupes spécifiques à cette occasion pour enfin préciser le rôle de ces groupes en question.

a) Quand il y a une décision ou un choix relié au triangle individu-étude-travail à faire

Il y a une décision à prendre ou un choix à faire chaque fois que la personne fait face à deux alternatives ou à plusieurs options et qu'une pression - interne et/ou externe - appelle ou oblige cette personne à décider ou à choisir. Par rapport au champ de l'orientation, ces alternatives et options peuvent être de choisir ou de ne pas choisir d'étudier, de travailler, de prendre un emploi, une promotion, de retourner aux études, de prendre une pré-retraite, etc.

Puisque nous l'avons fait à plusieurs reprises jusqu'à maintenant au cours de cette présentation, nous ne reviendrons pas sur les thématiques interpersonnelles particulières aux occasions où une décision est à prendre ou un choix à faire.

Pour identifier un prototype de groupe d'orientation centré sur la prise de décision vocationnelle, nous sommes particulièrement choyés puisque la littérature nationale nous a offert en primeur le modèle d'activation du développement vocationnel et personnel ou l'ADVP (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974); Pelletier et Bujold, 1984). Ce modèle s'est d'abord inspiré des travaux de Super et de Guilford pour préciser les tâches et attitudes développementales spécifiques aux stades ou sous-stades d'exploration, de cristallisation, de spécification et de réalisation.[6] Mais l'influence "créatrice" de Guilford d'une part, et la coïncidence des dits stades avec les phases d'une prise de décision - phases identifiées par les mêmes termes par de nombreux auteurs - font en sorte que ce modèle est particulièrement utile pour préciser une démarche de choix vocationnel, que celle-ci soit faite seule, avec un conseiller ou en groupe. Par ailleurs, cette démarche peut être reprise chaque fois qu'une décision est à prendre ou un choix à faire.

Ainsi, lors d'une prise de décision vocationnelle, le groupe devient un excellent stimulateur et "valideur" de l'exploration créatrice et divergente de soi et de l'environnement. Il en est ainsi à la phase de cristallisation, mais cette fois dans une optique

convergente et catégorielle. À la phase de spécification, les relations interpersonnelles, surtout si elles sont structurées, deviennent un atout important dans la clarification des valeurs reliées à la spécification. Ces relations sont nécessaires pour activer la pensée évaluative (Sauvé, 1983). Enfin, à la phase de réalisation, le groupe sert à simuler une démarche ou encore à fournir le support nécessaire à l'implication dans la réalisation. Nous pourrions écrire longuement sur l'apport du groupe dans une démarche de prise de décision vocationnelle, mais cet exemple suffit pour le moment.

b) Quand il y a une décision professionnelle à réaliser

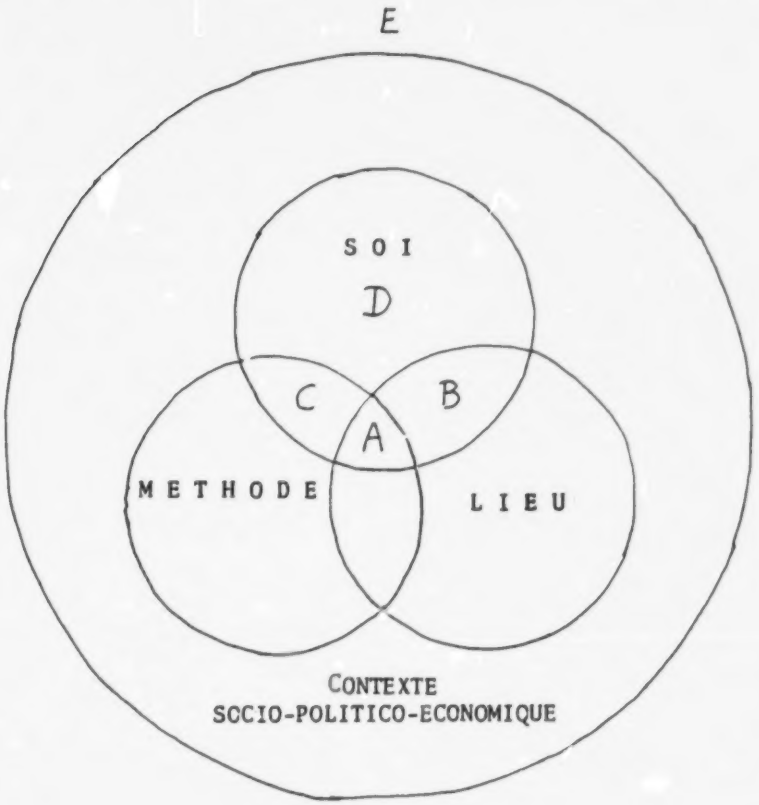
Cette occasion fut indirectement abordée lorsque nous avons décrit la phase réalisation dans la prise de décision. Mais comme il s'agit du travail, car cette cette occasion signifie également l'insertion professionnelle, occasion majeure pour bien des gens, nous croyons qu'il est opportun de la reprendre séparément. Limoges et Lemaire (1985) précisent que l'insertion professionnelle peut se faire selon deux voies, soit via la recherche d'un emploi ou d'un travail ou soit via l'autocréation de son travail. Néanmoins, quelle que soit la voie choisie, quatre dimensions sont en cause: soi, méthode, lieu, environnement. Ces quatre dimensions sont interreliées. Les auteurs en question proposent d'en faire un trèfle, et comme celui-ci a quatre feuilles, il s'agit d'un trèfle chanceux (Limoges et Lemaire, 1985; Limoges 1986B). Le trèfle chanceux sert donc de prototype pour cette occasion. Comme nous aurons la chance ailleurs de décrire le rôle du groupe dans ce trèfle chanceux (cf. Limoges, 1986B), nous nous contenterons de dire ici que le groupe peut servir à aider chacun des participants à acquérir ces quatre dimensions, en d'autres mots à simuler et supporter l'insertion professionnelle. Encore à l'état embryonnaire, ce modèle fut utilisé par le Groupe éducation-chômage auprès de chômeurs dits chroniques ou récalcitrants, et le taux de placement oscille entre 60 et 80%.

c) Quand il y a un choix vocationnel à maintenir

En orientation, il ne suffit pas de choisir, et même de bien choisir. Il importe généralement de maintenir ce choix même quand sa réalisation est plus difficile ou moins stimulante que prévu. Or, dans le passé, les

FIGURE 2

Le trèfle chanceux de l'insertion professionnelle



LÉGENDE:

- Les quatre cercles représentent les dimensions de l'insertion professionnelle, donc l'espace vocationnelle.
- L'espace pointillé correspond à l'espace non vocationnel.
- Les cinq lettres majuscules correspondent aux cinq positions de l'insertion professionnelle.

professionnels de l'orientation ou du placement ont souvent minimisé ou ignoré totalement cette réalité au point où nous les avons déjà taxés de ne pas assurer un service "après vente" (Limoges, 1984). Pourtant, par exemple au niveau collégial, 47% des étudiants au général et 27% de ceux du professionnel remettent en question - certains même abandonnent - leur choix vocationnel (St-Louis et Vigneault, 1984). Si pour bon nombre, il s'agit là d'une réorientation, nous ne pouvons minimiser le fait que pour plusieurs d'entre eux, cela est dû au fait que le support nécessaire au maintien du choix est déficient.

Les deux maux qui menacent le plus la phase - ou la longue occasion - de maintien sont l'obsolescence et l'épuisement professionnel.

L'obsolescence se caractérise par le fait que le maintien du choix se transforme en routine, en déphasage professionnel, en monotonie, en stagnation, bref en perte de motivation. Plus cette situation se prolonge, plus la personne souffrant d'obsolescence se dissocie, généralement inconsciemment, des éléments vitaux de son choix vocationnel: croissance personnelle, défis, mise à jour, mise en valeur. D'elle-même ou sous la pression des événements, elle s'éliminera psychologiquement de son choix, allant quelquefois jusqu'à s'éliminer physiquement. Une personne peut devenir obsolescente au cours de ses études...

À l'opposé, nous retrouvons l'épuisement professionnel ou le burn-out. En contraste avec l'obsolescence, l'épuisement professionnel[7] se caractérise initialement par un désir de bien faire, d'être à la hauteur de la tâche, de s'adapter aux situations, de ne pas décevoir supérieurs, pairs et clientèles, etc. Par la suite, surtout lorsque les règles du jeu se modifient comme lors d'une récession, d'une période d'austérité, d'un changement de politique, il devient difficile, aléatoire ou compulsif de donner le même rendement. Progressivement, la personne est débordée, le coeur n'est plus à l'ouvrage et celui-ci prend de plus en plus un arrière-goût. Il devient alors épuisant et pénible d'aller travailler ou d'étudier. La chandelle fut brûlée par les deux bouts.

En filigrane à ces deux situations, nous voyons bien défiler des dizaines de gens car obsolescence et épuisement professionnel ne peuvent se faire seuls.

Obsolescence et épuisement professionnel: deux maux qui ont en commun le fait que l'interaction "individu-environnement scolaire et professionnel" - lire environnement humain - est déséquilibrée, voire interrompue. Soit que l'individu a pris trop de place au

détriment de son environnement, soit que l'environnement a pris trop de place au détriment de l'individu. Or, puisque l'un est le ressourcement de l'autre, il s'ensuit un appauvrissement mutuel conduisant jusqu'à la déchéance (Nuttin, 1975).

Le groupe-type pour cette occasion est le groupe de support basé sur un modèle interactionniste (Limoges, 1984). Il permet de constater la situation, de la ventiler pour parvenir à une prise de conscience cognitive et émotive de la situation. Par la suite, cette prise de conscience appelle une re-décision, un "re-choix". Une telle démarche amène des changements de deuxième ordre comme une démarche de perfectionnement ou un engagement syndical dans le cas de l'obsolescence, et comme un refus de prendre les surcharges ou la décision d'exprimer ses limites de temps dans le cas de l'épuisement professionnel. Il faut faire en sorte que le gain humain équivaille au moins à l'investissement humain.

Parler de ventilation, de support psychologique, de prises de conscience et de re-décisions quant à des situations interpersonnelles vocationnelles - c'est-à-dire de refaire le "contrat" de travail - justifient, on ne peut plus, une approche groupe. Quoi de mieux qu'un groupe pour visualiser puis verbaliser un dégoût d'un emploi ou encore un horaire qui nous écrase. À quel point les autres du groupe, avec leur spontanéité et leur réalisme, peuvent nous aider à faire des bilans lucides et révélateurs sur une situation d'étude ou de travail, à faire en sorte que l'exercice dépasse les simples constats à la comptable. Car encore une fois, l'obsolescence, comme l'épuisement professionnel, ne peuvent se faire seuls.

Comme nous avons besoin des autres pour aboutir là-dedans, ainsi nous avons besoin des autres pour nous en sortir (Pines et al., 1982).[8]

d) Quand le cheminement vocationnel implique ou nécessite une occasion de transition

Bien des événements dans la vie ouvrière ou professionnelle d'une personne sont des occasions d'un changement. Le passage personnel d'une décennie à une autre, une promotion, une perte d'emploi, une démotion, un accident, un retour au travail après une grossesse ou l'éducation d'une famille, la retraite et bien d'autres événements sont autant de transitions importantes dans la vie et la carrière d'une personne (Vaillant, 1977; Riverin-Simard, 1984).

L'événement peut être d'un autre ordre, c'est-à-dire psychologique. Ainsi, il arrive qu'une personne découvre que le rôle et le sens du travail ont changé et que ce faisant, son travail ou sa façon de travailler doivent changer (Limoges, 1986; Dodier, 1986; revue Avec, 1(1)).

Bridges (1980)[9] précise que toute transition implique trois phases: deuil, neutre (incubation) et nouveau départ; trois phases faites de gens et d'interaction. Dire adieu à des compagnons ou campagnes de travail, à ceux et celles qui ne vivent plus le travail comme nous ou que nous ne pourrons plus appeler copains ou copines, telle est la phase de deuil.

Puis suit une phase de solitude, d'incubation, un temps où il faut entrer en soi et vivre l'absence apparente de gens autour de nous afin de laisser croître notre vitalité, nos aspirations; cette vitalité et ces aspirations qui deviendront un nouveau départ avec des gens différents, au moins de coeur et d'esprit... Le groupe, et les gens qui le composent, peut aider à faire ce deuil. (Le deuil est un acte tellement collectif que toutes les sociétés et cultures ont développé des rituels publics de deuil.)

En revanche, le silence, l'attente et l'accueil de la phase neutre font peur et déroutent. De nos jours, pour tant de gens il s'agit là d'une expérience tellement inusitée! En groupe, il est plus facile de les apprivoiser. Quant au nouveau départ, il impliquera des changements d'attitudes et de comportements, surtout celles et ceux reliés aux gens. Alors quoi de mieux qu'un groupe restreint et encadré pour initier et pratiquer ces attitudes et comportements?

e) Quand l'occasion de transition vocationnelle est telle qu'elle devient une séparation, un deuil

Un accident majeur, une maladie grave, une crise cardiaque, la perte imprévue d'un emploi, une période prolongée de chômage (Limoges et al., 1983), une retraite (Plamondon, 1984) imposée prématurément, etc. ne sont pas des transitions ordinaires. Au contraire, leur intensité sur le cheminement vocationnel est telle que la phase de deuil se prolonge et prend toute la place. L'expérience humaine qualifie ces occasions de deuils. Kudler-Ross (1975), et plus près de nous Delisle-Lapierre (1982) ont mis en évidence les différentes phases d'un deuil. D'abord, c'est la dénégation, c'est-à-dire le refus de l'événement. Puis survient une phase de colère et d'agressivité face à l'événement et à ceux qui le causent ou que nous croyons qui le causent. En troisième lieu, vient une phase de marchandage. La personne concernée

est prête à tout pour s'en sortir. Devant l'insuccès ou l'impasse de marchandage, c'est la dépression, l'affaisement total de la personne. Alors survient, au bout du tunnel, l'acceptation.

C'est la réconciliation avec la réalité; geste qui appelle calme et sérénité. Lors de la perte d'un être cher, il y a le défunt, la personne en deuil et les parents et amis qui le visitent. Pour la personne en deuil, celui-là devient un être "à symboliser". Celui-là doit devenir celà! Il passe d'un statut de personne à un statut de chose. La personne en deuil n'a d'autre alternative que de vivre, de pleurer et de hurler sa perte. Quant aux parents et amis, ils sont là pour supporter cette symbolisation et cette expérience de deuil. Il en est ainsi pour les deuils vocationnels. Si le parallèle semble macabre à certains, qu'ils assistent à un groupe de préparation à la retraite ou à un groupe d'accidentés du travail ou encore à un groupe de chômeurs révoltés et dépassés par l'expérience du chômage (Limoges et al., 1983) et ils verront la pertinence de cette analogie.

Le tableau II résume ces différentes occasions.

5. Comment orienter et s'orienter en groupe?

Tout groupe restreint d'orientation doit à la fois atteindre les objectifs vocationnels spécifiques de ce groupe et tirer le maximum de la dynamique interpersonnelle suscitée par la présence des membres et du responsable dans le groupe. Cette deuxième exigence est aussi importante que la première du fait que, comme nous venons de le voir, l'orientation scolaire et professionnelle implique un grand nombre d'objectifs interpersonnels. Quant à la première exigence, c'est-à-dire atteindre les objectifs vocationnels spécifiques, cela revient à dire réaliser aussi des objectifs intrapersonnels (par exemple mieux se connaître comme travailleur potentiel) et extrapersonnels (par exemple acquérir une connaissance fondée et opérationnalisable de la structure scolaire). Ces objectifs, même s'ils sont peu traités ici du fait que ce texte porte sur les groupes et les objectifs interpersonnels en orientation, sont aussi majeurs en orientation. Ils peuvent très bien être atteints par et dans un groupe.

Comme l'indique la figure 3, nous pouvons représenter le potentiel du groupe par un rectangle. Pour des raisons expliquées ailleurs (Limoges et Lemaire, 1985), le premier tiers à gauche de ce rectangle représente les objectifs extrapersonnels, le tiers droit les objectifs intrapersonnels et le tiers central les

TABLEAU II

Occasions en orientation où il y a lieu d'orienter et de s'orienter en groupe

Occasions	Choix	Réalisation d'une décision	Maintien d'une décision	Transition	Déroulement
Thématique	- exploration - cristallisation - spécification - réalisation	- soi comme travailleur potentiel - lieu de recherche d'emploi - méthode de recherche - environnement	balancer I◄►E re-choisir	Deuil neutre (incubation) nouveau départ	- dénégation - colère - marchandage - dépression - acceptation
Rôle du groupe	- aider - refléter l'environnement - supporter - collaborer	- acquérir - confronter - simuler	- ventiler - symboliser - s'enrichir - refléter l'environnement	- accueillir - ventiler - symboliser - simuler - refléter l'environnement	- support - modelage - recadrage
Prototype (exemple)	ADVP	- recherche d'emploi selon trèfle chanceux (club de placement)	groupe selon modèle interactionniste groupe (burn-out) (re-décision)	groupe de transition (franchir les obstacles)	groupe de deuil (groupe chômage créateur) (groupe préparation à la retraite)

objectifs interpersonnels, démontrant ainsi que le passage de l'extra à l'intra, et vice-versa, se fait toujours par l'interpersonnel.

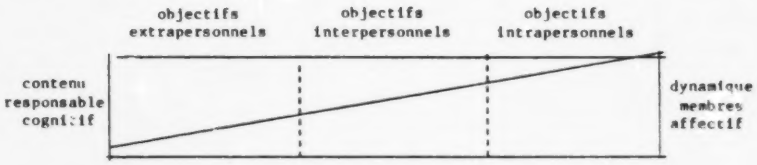
Par ailleurs, ce rectangle peut être divisé par une ligne oblique afin de mettre en évidence:

- le ratio contenu-dynamique,
- les tâches du responsable vs les tâches des membres,
- le cognitif vs l'affectif,
- le grand groupe vs le petit groupe,
- etc.

Le triangle supérieur reflète les premiers énoncés (contenu, tâche du responsable, cognitif, le grand groupe) et celui du bas les autres énoncés. L'espace départagé par cette diagonale revendique l'importance relative de l'énoncé en question.

FIGURE 3

Approche groupe selon les objectifs visés: partage entre le contenu et la dynamique, le cognitif et l'affectif, la fonction du responsable à celle des membres.



Ainsi, lorsque des objectifs interpersonnels sont visés, les énoncés se répartissent à peu près également (i.e. autant de tâches dévolues au responsable qu'aux membres du groupe, etc.) alors que dans des groupes (ou parties de groupes) centrés sur des objectifs extrapersonnels, le contenu et le rôle du responsable sont primordiaux, par contraste avec la dynamique et l'implication des membres.

En revanche, afin d'atteindre les deux catégories d'objectifs, soit ceux spécifiques à l'orientation et ceux spécifiques à la dynamique du groupe, nous avons déjà proposé de concevoir le programme et les objectifs d'un groupe d'orientation autour de deux axes et d'un axe

synthèse qualifié de "double axe" (Limoges, 1983, 1984; Limoges et Lemaire, 1985). La technique consiste à représenter visuellement sur un plan bidimensionnel, les deux catégories d'objectifs. En ordonnée, les objectifs spécifiques à l'orientation pour le dit programme - ce qui revient à dire les phases décrites pour chacune des "occasions" dans la section précédente - sont d'abord hiérarchisés et enlignés de façon à refléter l'importance temporelle que nous désirons leur allouer. Les objectifs en question peuvent n'apparaître qu'une seule fois si le cadre théorique s'inspire de modèles développementaux.

Ainsi, dans l'utilisation de l'ADVP, pour aider les gens à faire un choix, le modèle développemental utilisé conditionne l'ordre des phases, soit exploration, cristallisation, spécification et réalisation.[10] Mais la connaissance des membres formant le groupe peut nécessiter plus d'ampleur, donc de temps, à une phase donnée. Ainsi, il serait justifié de mettre l'accent sur l'exploration avec des adolescents alors qu'avec des gens d'âge mûr, la spécification prend tout un autre sens.

Par ailleurs, les objectifs pourraient être repris de façon à créer un effet cyclique, chaque cycle représentant un niveau d'intensité différent. Un cadre théorique visant les prises de conscience peut exploiter une telle distribution des objectifs. À titre d'exemple, dans un groupe centré sur l'insertion professionnelle, les dimensions ou objectifs du contenu peuvent d'abord être traités de façon cognitive (extrapersonnelle), puis, dans un deuxième temps, de façon affective (intrapersonnelle), pour être enfin repris de façon interpersonnelle, donc comportementale.

Enfin, les objectifs du contenu peuvent s'apparenter à des thèmes. Dans un tel cas, l'ordre des objectifs devient plus aléatoire. Ainsi, dans un groupe de maintien en orientation, nous pouvons tout aussi bien commencer le programme par l'examen de ce que nous rapporte tel emploi que par ce que cet emploi ne nous rapporte pas. Il va sans dire qu'ici, les effets cumulatifs et accélérants des modèles développementaux ont moins de chance de se produire.

En abscisse, nous appliquons la même technique pour les objectifs reliés à la dynamique, c'est-à-dire premièrement, établir leur hiérarchie ou leur chronicité, puis préciser le temps à consacrer à chacun. Prenons comme exemple les phases telles que décrites par Hansen (1980), soit l'amorce, le conflit et la confrontation, la cohésion, la production et le dénouement. Le schéma développemental qui les sous-tend milite pour que nous les conservions dans cet ordre. Mais ici encore, la connaissance des participants et des objectifs du contenu

feront en sorte que plus de temps sera consacré à la phase de production dans un groupe centré sur l'insertion professionnelle ou sur les phases de confrontation et de cohésion dans un groupe d'adultes réunis pour une réorientation.

Entre ces deux axes, nous tirons le double-axe. Ce double-axe reflète l'intégration et l'interaction des deux catégories d'objectifs, soit ceux reliés au contenu vocationnel et ceux reliés à la dynamique.

Plus la conception et la réalisation d'un groupe vocationnel restreint s'approche du double axe, plus le groupe est idéal; en d'autres mots, plus les deux ordres d'objectifs sont atteints.

Pour compléter le programme, il suffit de préciser le long du double axe des activités satisfaisant à la fois les deux catégories d'objectifs. Des cases servent à représenter ces activités. Comme l'axe vertical a la même longueur que l'axe horizontal et comme l'ampleur temporelle pour chaque objectif est déjà précisé, il s'ensuit que les phases de la dynamique à être utilisée par un objectif de contenu sont passablement déterminées.

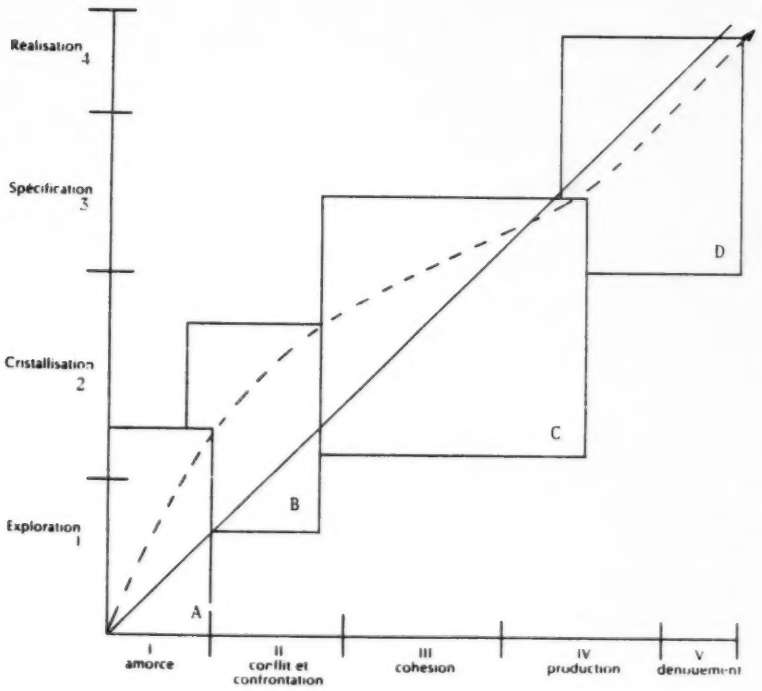
Ainsi, dans la figure 4 représentant un programme de prise de décision vocationnelle, l'objectif de spécification ne peut pas se faire en amorce, sinon cela signifie que la dynamique du groupe n'est pas exploité par ce programme ou ce responsable du groupe. Par contre, il est normal de trouver cet objectif de contenu autour des phases de conflit et de production, et plus particulièrement à la phase de cohésion...

Avant la réalisation du programme, la technique du double-axe permet de le concevoir de façon optimale et idéale. Pendant le déroulement du programme, il permet au responsable de visualiser régulièrement l'évolution de son groupe et ainsi, de faire les corrections nécessaires. Pratiquement, s'il constate qu'après deux rencontres de trois heures (sur quinze heures), il est déjà en avant sur sa programmation des objectifs de contenu mais que sur l'axe horizontal, il est toujours en amorce, l'indication de sa position sur son diagramme lui révèlera la nécessité d'interrompre immédiatement son contenu pour se centrer sur la dynamique du groupe, par exemple en initiant une confrontation ou en mettant à jour les conflits latents qui empêchent la naissance de la cohésion.

Le programme complété, le double-axe réel, fait des différents pointages du groupe, deviendra une excellente

FIGURE 4

Technique du double-axe appliqué à un groupe de prise de décision vocationnelle



Les objectifs spécifiques au contenu d'orientation sont en ordonnée et identifiés avec des chiffres arabes, alors que les objectifs (phases de la dynamique) sont en abscisse et numérotés avec des chiffres romains. Les cases et les lettres majuscules servent à démontrer l'intégration progressive des deux catégories d'objectifs via des activités quelconques. La diagonale indique le double axe. La ligne pointillée indique le double axe particulier à ce programme tel qu'il fut conçu. Ici, elle révèle, par exemple, que dans un premier temps, plus d'emphase sera donnée au contenu, mais qu'à la phase de production, l'inverse se produira (Limoges, 1983, 1984).

source de rétroaction pour évaluer l'atteinte des objectifs, et pour faire les corrections nécessaires pour la prochaine fois.

6. En guide de conclusion

Jusqu'à maintenant, dans la section précédente nous avons parlé de groupes d'orientation comme ayant un responsable, que celui-ci soit appelé animateur, modérateur, leader. Quoi qu'il en soit, à cause des objectifs spécifiques à l'orientation, dans le cas de groupes d'orientation, ce responsable devrait être un professionnel de l'orientation.[10] Or, globalement, d'un côté le rôle de ce responsable est d'assurer et de stimuler les processus interpersonnels entre les membres et entre lui et les membres. C'est la première condition pour qu'un groupe soit et pour qu'il serve à l'orientation des membres. Mais d'un autre côté, comme dans tous les groupes restreints formels, il revient surtout au responsable d'enclencher des démarches intrapersonnelles et extrapersonnelles. C'est du moins ce qui devrait caractériser un groupe d'orientation avec responsable.

En revanche, si tout au long de ce texte, nous avons insisté pour écrire et dire "orienter et s'orienter", c'était d'abord pour nous rappeler constamment que l'orientation est avant tout un acte naturel pour la personne. C'était ensuite pour nous rappeler que l'orientation est essentiellement une démarche ou un processus interpersonnels. Mais c'était aussi pour souligner que des groupes d'orientation sans responsable sont possibles. Et ne pas avoir souligné ce fait aurait été ignorer un mouvement dynamique et puissant de la présente décennie, celui des groupes d'entraide (Ferguson, 1980).

Or, lorsque nous examinons des groupes d'entraide vocationnelle comme les "Executives available", Eureka, Café-Chô, il faut bien admettre que ces groupes sont aussi efficaces que tout autre groupe d'entraide, et même dans certains cas à tout autre groupe d'orientation. Par exemple, en ce qui a trait au placement, certains groupes d'entraide vocationnelle ont un rendement comparable aux clubs de placement (Limoges et al., 1984). Évidemment, cela est dû au fait que l'orientation est d'abord et avant tout interpersonnelle.

Néanmoins, il y aurait lieu de se demander si ces groupes d'entraide vocationnelle - donc sans responsables - sont aussi efficaces que les groupes avec leader sur tous les plans, en particulier en ce qui a trait aux

objectifs intrapersonnels et extrapersonnels. Nous savons déjà que c'est autour de ces thématiques que sur le plan de l'aide individuelle, le clivage se fait entre l'efficacité des orienteurs professionnels et des entraidants vocationnels (Limoges, 1982, 1985).

Nous faisons l'hypothèse que si d'un côté, les groupes d'entraide vocationnelle sans leader sont particulièrement efficaces à stimuler le support, les dynamiques interpersonnelles et les prises en charge collectives et que si d'un autre côté, les groupes d'orientation avec professionnels d'orientation atteignent mieux les objectifs intra et extrapersonnels, l'avenir sera dans une forme de groupes d'entraide avec professionnel. À première vue, cela semble paradoxal, mais c'est souvent dans la réconciliation des contradictions qu'il y a sagesse, nouveauté et efficacité accrue (cf. Tableau III).

Mais avant d'arriver là, c'est-à-dire à ce que nous appelons la quatrième génération de groupe, il faudra s'assurer que les groupes actuels en orientation quittent une fois pour toutes la deuxième génération, c'est-à-dire qu'ils cessent à toute fin pratique, de ne viser que les objectifs intrapersonnels, bref qu'ils cessent de ne miser que sur la croissance personnelle. Cette tendance est aussi irréaliste, inappropriée et vouée à l'impasse que la première génération de groupes qui elle, ne se limitait qu'à la dynamique de groupe, donc pratiquement qu'à l'extrapersonnel. En ces temps-là, la dynamique de groupe était perçue comme une fin en soi. Des gens sortaient meurtris de ces groupes. C'est pourquoi, après cette première génération de groupes, il y a eu un creux et l'approche groupe perdit sa popularité jusqu'à l'arrivée des groupes de croissance.

Actuellement, nous vivons un phénomène identique face à la seconde génération de groupes. En effet, bien des gens reprochent actuellement aux groupes de croissance de ne nourrir que des illusions de serre-chaude et de n'encourager que la démobilisation sociale (Schur, 1976; Rondeau, 1980). Ceci explique en partie le présent déclin de la popularité des groupes dans certaines écoles, certains collèges, dans les centres d'emploi et chez certains professionnels.

Quant à nous, nous avons la certitude que nous sommes, avec l'ère du verseau, à l'aube de la troisième génération de groupes, c'est-à-dire des groupes centrés sur l'interpersonnel. Cette troisième génération attirera autant d'adeptes et d'envoitement que les deux précédentes; peut-être plus puisqu'elle aura de plus en plus tendance à engendrer des groupes sans leaders professionnels par souci D'égalité et de prise en charge

TABLEAU III

Evolution historique des groupes (essai de synthèse)

générations	période	prototypes	finalités	lacunes	parallèle avec groupes d'orientation
1ère	sommet: fin années 60	les dynamiques de groupes	extrapersonnel	intrapersonnel	
2e	sommet: fin années 70	les groupes de croissance	intrapersonnel	interpersonnel	
3e	début avec années 80	les groupes de support (d'entraide)	interpersonnel	extrapersonnel	
4e	à venir	(entraide + expert) (?)	extra + inter + intra (?)	?	

proposition ○○○○○○○○ actuellement

(Guay, 1984). Et lorsqu'ils siégeront avec un responsable, celui-ci sera beaucoup plus psycho-technocrate que psychopaternaliste (D'Unrig, 1974). Autrement dit, à la troisième génération des groupes, le gourou aura été remplacé par un "grand frère" bien expérimenté.

Éventuellement, participants et responsables découvriront la fonction-clé et indispensable du responsable et les uns et les autres chercheront à incorporer cette fonction dans leur groupe. C'est à ce moment-là que nous aurons maîtrisé tout le potentiel réel de l'approche groupe puisque l'intercomme l'intra et l'extra seront simultanément atteints. Ce sera la quatrième génération de groupes.

Mais puisqu'il faut être de son temps, pour la majorité d'entre nous, il nous faut d'abord au moins engendrer des groupes d'orientation de la troisième génération si nous voulons vraiment être à jour et aider les gens qui nous sont confiés. Déjà, les deux tiers d'entre eux souhaitent se placer, donc s'orienter en groupe.

NOTES

1 À la demande explicite des organisateurs du colloque, ce texte résume et poursuit la réflexion entreprise dans "Les groupes en orientation", paru dans Pelletier, D. et Bujold, R. Pour une approche éducative en orientation, 1984, et dans Optimalisation de l'approche groupe dans les centres d'emploi (Limoges et Lemaire, 1985). À noter également que dans ce texte, les genres masculins et féminins sont interchangeables.

2 Résume la deuxième section du chapitre publié dans Pour une approche éducative en orientation.

3 Ici, nous préférons mettre en évidence les contenus (étude, travail, etc.) plutôt que les lieux (école, marché du travail) afin de mieux faire ressortir que l'on n'étudie pas seulement à l'école ou dans le système scolaire et ainsi de suite.
Par ailleurs, contrairement à la CPCOQ qui résume la dynamique par les mots individu et travail, nous préférons y spécifier étude car les études jouent un rôle important (entre 7 et 21 ans) et crucial dans la vie. Elles sont souvent un excellent moyen pour permettre à la personne de se découvrir, pour identifier le travailleur potentiel en elle, pour s'insérer sur le marché du travail.

4 Certains, constatant cet état de serre chaude, vont même jusqu'à la décrire comme une location d'amis ou un "Rent-a-friend".

5 Notre implication comme praticien et comme chercheur dans et auprès des groupes d'entraide et auprès des entraidants nous amène à conclure qu'un entraidant seul peut fournir adéquatement de l'accueil, du support et de l'écoute, mais qu'il arrive à un point où il doit laisser les problèmes spécialisés aux experts. Mais lorsque plusieurs entraidants sont ensemble et forment un groupe, ils dépassent la compétence de l'expert. Ainsi, aucun expert ne peut fournir la compétence et surtout la continuité d'un groupe d'entraide comme les A.A., etc.

6 Il est à noter que l'ADVP a aussi inspiré le programme d'éducation au choix de carrière en vigueur dans les écoles secondaires du Québec.

7 Certains auteurs traduisent burn-out par brûlure interne.

8 Il y aurait lieu ici également d'explorer la formule et l'expérience des groupes de Renouveau conjugal.

9 Sheehy G., dans Franchir les obstacles de la vie (1981) va plus en détail quant aux phases d'un passage. Mais la démarche qu'elle propose ressemble beaucoup à celle de Bridge.

10 Il y aurait cependant lieu d'inverser certaines phases, par exemple pour des fins de diagnostic d'un choix mal fait ou en vue d'une redécision. La place manquée devient un nouveau départ pour une exploration, cristallisante, spécifique et réaliste.

11 Personne requise pour assurer le contenu vocationnel, en particulier de l'intra et l'interpersonnel.

BIBLIOGRAPHIE

Bergeron M.-L. (1984). Les dilemmes moraux: une nécessité en orientation (essai). Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. (non publié).

Bridges W. (1980). Transitions. Don Mills: Addison-Wesley.

CPCOQ, Roy L. (1983). Notre spécialité: la relation dynamique individu-travail, L'orientation professionnelle, 18(3).

Delisle-Lapierre I. (1982). Vivre son mourir. Boucherville: Ed. de Mortage.

Dodier F. (1986). Trente-six façons de travail, dans Pour un travail à sa mesure, de Limoges, J., Lemaire, R. et Dodoer, F. (en préparation).

Dupont P. (1981). Une mesure de maturité vocationnelle adaptée au Québec: l'inventaire de développement professionnel de Super, Orientation professionnelle, (16), P. 7-26.

Ferguson M. (1984). Les enfants du verseau. Paris: Calmann-Levy.

Guay J. (1984). L'intervenant professionnel face à l'aide naturelle. Chicoutimi: Gaétan Morin.

Hansen J., Warner R., Smith E. (1980). Group counseling. 2ième éd., Chicago: Rand McNally.

Kudler-Ross (1975). La mort, dernière étape de croissance. Montréal: Québec-Amérique.

Lemaire R. (1985). Créer son travail...maîtriser son temps, AVEC, 1(1).

Limoges J. (1982). S'entraider. Montréal: Éditions de l'Homme.

Limoges J. (1984). Les groupes en orientation: revus, corrigés et augmentés, dans Pour une approche éducative en orientation, de Pelletier, D. et Bujold, R.

Limoges J. (1985). Avec un auteur-chercheur (entrevue d'Hélène Ruel avec l'auteur), AVEC, 1(1).

Limoges J. (1985b). Quelques réflexions sur ce qu'il fut convenu d'appeler l'autodéveloppement, dans Revue québécoise de psychologie, 5(3).

Limoges J. (1985C). L'orientation professionnelle pour les pairs adolescents, CONNAT 11. Ottawa: EIC.

Limoges J. (1986A). Pourquoi travailler, dans Limoges, Lemaire et Dodier, op. cit.

Limoges J. (1986B). L'insertion professionnelle, dans Limoges, Lemaire et Dodier, op. cit.

Limoges J. et al. (1983). Chômage: mode d'emploi. Montréal: Ed. de l'Homme.

Limoges J. et al. (1984). Le chômage, une expérience psychosociale qui éduque et qui s'éduque. Colloque ACFAS 1984, Québec (rapport non publié).

Limoges J., Beauchesne, A. (1983). Conception, expérimentation et évaluation d'un programme visant l'amélioration des relations inter-ethniques en milieu scolaire secondaire. Cri, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Limoges J., Lemaire, R. (1985). Optimalisation de l'approche groupe dans les centres d'emplois. Ottawa: EIC.

Limoges J., Paul, D. (1981). Le développement du moi. Longueuil: Prolingua.
Mills A. (1983). Guide du conseiller, club de placement. Ottawa: EIC.
Nuttin J. (1975). La structure de la personnalité. Paris: P.U.F.
Nuttin J. (1980A). Théorie de la motivation humaine. Paris: P.U.F.
Nuttin J. (1980B). Motivation et perspective d'avenir. Louvain: P.U.L.
Paquette C. (1985). Avec...des mentalités, AVEC, 1(1).
Pelletier D., Noiseux G., Bujold R. (1974). Activation du développement vocationnel et personnel. Montréal: McGraw Hill.
Pines A., Aronson, E., Kofry, P. (1982). Burnout - Se vider dans la vie et au travail. Montréal: Éditions du jour.
Plamondon L., Plamondon, G. (1984). Les enjeux après 50 ans. Paris: Laffont.
Riverin-Simard D. (1984). Étapes de vie au travail. Montréal: Ed. St-Martin.
Rondeau R. (1980). Les groupes en crise. Montréal: Fides.
Sauvé L. (1983). Valeurs et clarification de valeurs: influence et application en orientation (essai). Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. (non publié)
Schur E. (1976). The awareness trap. New York: McGraw Hill.
Sheehy G. (1981). Franchir les obstacles de la vie. Paris: Belfond.
Smelser N., Erickson, E. (1980). Themes of work and love in adulthood. Cambridge: Harvard University Press.
St-Louis S., Vigneault, M. (1984). Analyse exploratoire des attitudes mesurée par le Q.I.P.I.E. chez les élèves de 4ième et 5ième secondaires et les cégepiens(nes) à l'égard du choix de carrière. Laval: Collège Montmorency.
Super D., Overstreet (1960). The vocational maturity of ninth grade boys. New York: Teacher College Press.
Vaillant R. (1977). Adaptation to life. Toronto: Little, Brown and co.

QUESTIONS IMPORTANTES EN RÉINSERTION SOCIO-PROFESSIONNELLE ET INVITATION À UN PROJET D'ÉTUDE COMPARATIVE ET D'ACTION MULTIDISCIPLINAIRE AUPRÈS DES CLIENTÈLES SPÉCIALES

Pierre Dodier
Conseiller d'orientation

Les clientèles dites spéciales en orientation et en réinsertion socio-professionnelle

Ce sont les clientèles de spécialistes multiples. Elles existent donc. Je ne crois pas, cependant, qu'il en existe une typologie, ni officielle ni officieuse. À preuve en passant, que le travail professionnel multidisciplinaire en sciences humaines demeure encore une quasi abstraction, presque vingt-cinq ans après le lancement du concept et la formulation du souhait.

Les clientèles spéciales de réinsertion visées par ce projet sont celles qui ont dû quitter le marché de l'emploi et un milieu social et/ou professionnel, à la suite d'un accident, et qui sont, à partir de ce moment ou quelque temps après, aux portes des divers professionnels de la réinsertion.

L'accident en question fait naître les clientèles suivantes: l'accidenté du travail (CSST), l'accidenté de l'automobile (RAAQ), l'accidenté carcéral (centres juvéniles, prisons provinciales, pénitenciers fédéraux), l'accidenté de l'assurance-chômage (BAC, CMC, QT, Éducation des Adultes), l'accidenté du bien-être social (BES, CMC, QT, Éducation des Adultes) et l'accidenté psychiatrique (Hôpitaux psychiatriques, CLSC, Services sociaux, Cliniques privées et semi-privées).

La problématique du carambolage

Elle est à double facette pour ces clientèles. Il y a, en effet, d'une part, carambolage pour le client, quand l'un des accidents mentionnés, provoque la chaîne des autres. Si l'accident est automobile, par exemple, il provoquera souvent, à plus ou moins long terme, l'accident de l'assurance-chômage pour un temps, puis parfois celui du BES, quand la période de subventions de la RAAQ ou des compagnies d'assurances est terminée et que le problème de réinsertion n'a pas été vraiment ou complètement résolu. Ou encore, parce que l'accident de la perte de l'emploi s'ajoute aux autres.

Il y a, en effet, d'autre part, carambolage pour le client, quand la rencontre avec un premier professionnel provoque la chaîne des rencontres avec quelques autres ou avec plusieurs autres.

Un problématique paradoxale des services

Force nous est d'admettre que c'est le client qui effectue le cercle des disciplines, plutôt que les professionnels, qui pourraient ou auraient dû se disposer en un cercle multidisciplinaire autour de ce dernier, afin de le servir et certes, le servir mieux.

On peut croire, en effet, qu'un tel cercle permettrait vraisemblablement de mieux comprendre, aussi bien l'accidenté que l'accident. Voilà qui serait un carambolage des plus positifs.

Un paradoxe existe aussi. Je ne crois pas qu'il soit exclusif au service d'orientation, bien que j'ai constaté qu'il lui est tout à fait caractéristique. En effet, alors que la problématique de l'accident spécifique n'est souvent pas tellement plus connue que celle de l'accidenté spécifique, c'est plus souvent ou plutôt l'accident que l'on répare, que l'accidenté.

Je veux dire par là que l'organisme subventionnaire (les subventions à elles seules hypothèquent souvent la réinsertion ou, du moins, son avènement) tendra naturellement à réparer, le plus rapidement possible, à cause des impératifs budgétaires, l'arrêt de travail, à travers le carambolage des services de professionnels multiples. Il tendra à réparer l'accident.

Je veux m'expliquer là-dessus, en examinant cette problématique paradoxale, telle qu'elle échoit au service d'orientation demandé pour les clientèles de réinsertion.

La problématique du service d'orientation comme service de réinsertion ou de réparation de l'arrêt de travail

J'ai étudié plus spécifiquement 178 dossiers d'accidentés carcéraux, en pratique publique, et une quinzaine de dossiers d'accidentés de l'automobile et d'accidentés du travail en pratique privée.

Je crois fortement que ce second groupe, en dépit de sa petite taille, constitue un échantillon aussi représentatif que l'autre. Cette quinzaine de clients ont, en effet, été référés, comme étant des cas difficiles ou très difficiles à résoudre par les services habituels de réinsertion qui s'adressent au grand nombre. Ils sont les représentants très spéciaux d'une clientèle déjà dite spéciale.

Pour la plupart des clients de ces deux groupes, pour la très grande majorité du second, la référence au service d'orientation, comme service intermédiaire ou ultime ou final de réinsertion, est une tentative de réparation de l'accident plutôt que de l'accidenté. Voici comment.

En même temps qu'elle a mis à jour des aptitudes résiduelles et des affinités professionnelles réelles chez tous ces clients spéciaux, pour en venir à des projets professionnels précis comme résultantes ou produits du processus, l'expertise d'orientation effectuée aura simultanément mis à jour, pour la plupart d'entre eux, qu'ils sont, à des degrés divers, mais significatifs, des MÉSADAPTÉS AU TRAVAIL.

Dans un tel contexte, ni l'accidenté, ni même l'accident, n'auront pu ni ne pourront être, du moins dans l'immédiat, réparés, par le service d'orientation, ou même par un counseling spécifique d'orientation, si on veut le distinguer de la pure expertise.

Que ces clients soient des mésadaptés au travail de façon momentanée seulement, ou qu'ils l'aient été depuis toujours et indépendamment de l'accident dont ils sont les auteurs ou les victimes, il n'en reste pas moins que l'orientation aura échoué comme service de réinsertion.

Questions et hypothèses

Le service d'orientation est-il alors celui auquel l'organisme subventionnaire ou le client individuel auraient dû se référer? Je réponds oui, mais en ajoutant ceci: "pas avec une demande d'un service d'orientation qui consiste en ce qu'un client ait effectué un choix professionnel au terme du processus".

C'est véritablement cela, tenter de réparer l'accident, alors que l'accidenté, au terme du processus ou de l'expertise d'orientation, est demeuré strictement un mésadapté au travail. Ce n'est pas non plus, quel qu'en soit la nature, un processus de cinq ou de dix entrevues, qui réparera l'un ou l'autre, de l'accident ou de l'accidenté.

Je croix également que tout autre service professionnel pratiqué, lui aussi, comme tentative de réparer l'accident, plutôt que ou sans "réparer" l'accidenté, obtiendra, au bout du compte, un résultat identique à celui du service d'orientation, en risquant sa crédibilité ou sa cote de compétence.

Aux organismes subventionnaires, aussi bien qu'à mes employeurs, j'ai toujours réussi à présenter deux produits, suite à une demande de service et suite à un processus de counseling et/ou d'expertise en orientation:

1. un éventail de choix professionnels ou de projets préférentiels; 2. simultanément, une indication ferme, pour ne pas dire un diagnostic radical, de mésadaptation au travail.

Notez que l'éventail de choix ou de projets concerne l'accident comme sa solution attendue, et que l'indication ferme ou le diagnostic concernent l'accidenté et affirment son état de mésadaptation au travail!

J'eusse préféré qu'on me fit la demande de service suivante: "veuillez déterminer si ce client est ORIENTABLE et veuillez commenter votre diagnostic". Ou encore: "veuillez déterminer le degré de mésadaptation au travail de ce client et fournir ou prescrire le traitement approprié".

Suite à ces tentatives de réparation objectivement et techniquement réussies, je suis en mesure de répondre maintenant ceci à ces demandes de services:

1) Ce client n'est pas ORIENTABLE dans l'immédiat car il est un MÉSADAPTÉ AU TRAVAIL.

2) Je me limite à cette expertise et ne veux pas entamer avec lui un counseling d'orientation, qui serait objectivement réussi dans le sens où nous pourrions parvenir à un éventail de choix possibles ou de projets préférentiels.

3) J'insiste pour vous inviter à considérer que l'accident véritable subi par ce client n'est pas l'accident de travail ou l'accident carcéral ou l'accident psychiatrique ou l'accident d'automobile ou l'accident de l'assurance-chômage ou l'accident de l'assistance sociale. L'accident véritable est L'ARRÊT DE TRAVAIL et L'ÉTAT DE NON-TRAVAIL. C'est cet accident qui fait de lui un accidenté, puis progressivement, au cours d'un, deux, trois, quatre, cinq ans, ou plus, de réparation et de subventions, un MÉSADAPTÉ AU TRAVAIL et un client alors NON ORIENTABLE.

4) Je suis disposé à entreprendre avec lui un processus thérapeutique, centré spécifiquement sur l'accidenté de cet accident véritable.

5) Je prescris cependant auparavant, du moins pour ce cas et certes, pour plusieurs autres dans l'avenir, que l'expertise et possiblement aussi, le traitement, s'effectuent dans le contexte

d'une approche multidisciplinaire et par une équipe multidisciplinaire de réinsertion. Afin de ne réaliser que des carambolages positifs et d'économiser, à l'échelle de la société, des sommes fabuleuses, de temps et d'argent.

6) J'affirme que nous ne connaissons virtuellement encore que très peu de choses des effets de l'arrêt prolongé de travail, subventionné ou non, ou de l'état de non-travail pour un être humain, sauf qu'ils semblent être des plus négatifs.

7) J'affirme également, qu'en dépit de la production et des charges de cas assumées régulièrement, nous connaissons encore très mal les clientèles de réinsertion. Elles sont aussi récentes que l'ordinique ou que l'informatique. Je prescris donc aussi la recherche sous toutes ses formes, mais de toute nécessité, dans un contexte multidisciplinaire. La recherche-action appartient aux praticiens, qui ne devraient pas s'en départir, sans risque de sclérose professionnelle. Il faut aussi beaucoup d'humilité et de persévérance.

Ce long texte d'introduction vous convie, par conséquent, à un projet d'étude comparative et d'action multidisciplinaire, comme à un "travail partagé", donc au partage des préoccupations et des efforts de solution.

Un projet d'étude comparative et d'action multidisciplinaire

Dans un cadre multidisciplinaire, je veux refaire, avec d'autres professionnels de la réinsertion, le cheminement que j'ai effectué auprès des accidentés carcéraux et des accidentés du travail et de l'automobile.

1) Ainsi, j'ai affirmé que l'accident véritable est l'arrêt de travail, et l'état de non-travail, qui fait progressivement et rapidement de l'accidenté, un MÉSADAPTÉ AU TRAVAIL. Cela même, au cours de la période dite de <u>réparation</u>, et j'irais jusqu'à dire, dans une certaine mesure "grâce" à elle.

Voilà une première hypothèse importante, que je veux éprouver avec d'autres.

2) Après avoir associé mes observations à des mesures psychologiques, qui les ont confirmé pour la partie couverte du phénomène de la mésadaptation au travail, je veux revoir, avec d'autres, la formulation du phénomène de mésadaptation au travail, que j'ai pu effectuer dans ma brève exploration et à travers les termes et les lieux ou foyers, qu'observations et mesures ont pu fournir. Voici ces quelques termes, lieux ou foyers.

a) Sur les 15 tendances personnelles ou facteurs mis à jour par le Test de tendances personnelles de Gaston Gauthier, ou le Edwards Personal Preference Schedule, appliqué à 102 accidentés carcéraux, 13 d'entre elles voisinent assez normalement la moyenne, alors que les 2 autres s'en écartent très significativement.

En raison de leur nature, ces 2 facteurs peuvent avoir un rapport avec le phénomène de la mésadaptation au travail ou de la "non-orientabilité" de plusieurs clients de la population carcérale et aussi, je crois, des autres clientèles de réinsertion.

Le Test de Gauthier est une adaptation canadienne-française du Edwards Personal Preference Schedule. Le facteur que Gauthier dénomme "Accomplissement de soi" (Désir de s'accomplir dans une tâche, une occupation, un genre de vie. Souci de faire mieux que les autres. Implique un degré de saine ambition et le désir de s'affirmer dans une tâche qui demande un certain dépassement de soi) et qu'Edwards dénomme "Achievement" (Faire de son mieux, avoir du succès, accomplir des tâches qui requièrent de l'habileté et de l'effort, être une autorité reconnue, accomplir des tâches de grande importance, bien réaliser un travail difficile, solutionner des problèmes difficiles, être capable de faire mieux que les autres, etc.), ce facteur se situe au 14è percentile chez les accidentés carcéraux.

Notons immédiatement, sans plus pour le moment, que ce même facteur excède à peine

le 20è percentile pour le groupe des accidentés de l'automobile et du travail.

b) Complétons le portrait de la clientèle carcérale, en traitant du second et dernier facteur du profil qui s'écarte, vers le bas et significativement, de la zone moyenne. Gauthier nomme ce facteur "Ascendance" (Aimer animer un groupe ou en prendre la direction. Tendance au commandement ou à être accepté comme chef) et Edwards le nomme "Dominance" (Remettre en question l'opinion des autres. Être le leader du groupe auquel on appartient. Être considéré comme un leader par les autres. Être élu ou choisi comme président, chef, directeur. Prendre des décisions dans le groupe. Régler des disputes. Persuader et influencer les autres dans leur décision. Superviser et diriger l'action des autres. Dire aux autres comment faire leur travail).

Ce facteur se situe au 16è percentile dans la population carcérale. L'accidenté carcéral est donc démuni, au plan de cette capacité de s'affirmer dans son rapport aux autres au point de les influencer, les persuader et en être le leader ou le chef. Tout travail s'exerçant dans un milieu de travail, donc dans un milieu social, il est très probable que ce facteur y joue, non seulement comme habileté sociale générale et capacité d'intégration, mais également comme habileté sociale spécifique.

Le désir d'accomplissement de soi par un travail et la capacité de s'affirmer dans son rapport aux autres dans un milieu de travail et d'y exercer une responsabilité sociale de leadership, sont donc les 2 facteurs du Gauthier ou de l'Edwards, qui sont anormalement et significativement faibles chez les accidentés carcéraux.

Notons immédiatement que le second se situe normalement autour de la moyenne chez les accidentés de l'automobile et du travail. Faibles autant que le groupe carcéral pour ce qui est du "Désir d'accomplissement de soi" par un travail, entre autres choses,

ils ne sont pas aussi démunis, au plan de l'affirmation de soi dans son rapport aux autres par le leadership en particulier.

3) D'autres hypothèses ont besoin d'être éprouvées. Ainsi, pour l'ensemble des types d'accidentés et clients de réinsertion, est-ce que la mésadaptation précède l'accident, comme une cause alors, ou la suit-elle comme un effet accompagnateur progressif?

Auteur du "Test d'adaptation et de stabilité au travail", Gaston Leblanc (1960) dira: "Le problème de l'adaptation ou de l'inadaptation et de la stabilité au travail ne se retrouve pas seulement chez ceux qui sont affligés de handicaps ou de maladies physiques... On est forcé de conclure que les déficiences psychologiques feront toujours qu'un certain nombre d'individus ne pourront pas travailler à plein temps, ni même assez pour subvenir à leurs besoins et ceci, indépendamment des conditions économiques et industrielles de leur milieu".

De là à affirmer que beaucoup d'individus ont des dispositions à "subir" les divers accidents identifiés ici, il n'y a qu'un pas. Plus près de nous, Jean Héryckx (1985) faisait une étude lui permettant d'affirmer que les accidentés d'automobile sont, avant ou après l'accident (?), des individus plus irritables ou plus impulsifs, moins patients, moins respectueux des lois, etc. Il va carrément dans le sens des dispositions à l'accident, sans l'affirmer explicitement.

C'est Karl K. d'Arcy (1978-1979), psychiatre à l'Université de Saskatchewan, qui fait valoir l'autre polarité de l'hypothèse. En comparant l'état de santé de 1,803 chômeurs et de 12,510 travailleurs, il établit que la perte d'un emploi fait autant de tort à la santé qu'au porte-monnaie et qu'il y a plus d'anxiété et de dépressions nerveuses, plus de visites au médecin et à l'hôpital et une limitation plus grande des activités physiques dans le groupe des chômeurs.

Il prévient, du même souffle, que "les découvertes ne sont pas suffisantes en elles-

mêmes pour établir définitivement un lien de cause à effet entre le chômage et la santé".

Il trouve pourtant que les cols bleus en chômage sont plus vulnérables aux maladies physiques, alors que les cols blancs sont plus enclins aux problèmes psychologiques. Les problèmes seraient plus nombreux chez les femmes que chez les hommes. Que les problèmes psychologiques sont plus fréquents chez les chômeurs de moins de 40 ans, alors que les plus âgés ont plus de problèmes physiques. Enfin, les problèmes psychologiques frappent en plus grand nombre les chômeurs qui étaient des soutiens de leur famille.

Plusieurs spécialistes classent le chômage, comme l'un des 5 événements de la vie les plus stressants, avec la mort d'un être cher, le divorce, une maladie ou des blessures graves et l'emprisonnement.

À propos de ce dernier type d'accident, il semble que, pour beaucoup d'accidentés, il ait été précédé, souvent et précisément, par des décès d'êtres chers, de divorces d'êtres chers ou des clients eux-mêmes, et de problèmes familiaux nombreux ou chroniques.

Qu'est-ce que la mésadaptation au travail alors? Leblanc (1960) dira qu'il est généralement admis que certaines défectuosités de la personnalité et de l'adaptation occupationnelle, sociale et conjugale, sont reliées à l'inadaptation au travail, mais on ne connait pas réellement l'importance relative de chacun de ces facteurs ou caractéristiques. Vingt ans plus tard, d'Arcy (1979) ne vient-il pas de faire une réflexion analogue?

4) Afin de nourrir davantage, s'il en est encore besoin, tant l'intérêt que la nécessité de percer le phénomène de la mésadaptation au travail, particulièrement à travers des études comparatives multidisciplinaires, voici quelques autres constats statistiques, comme autant d'hypothèses à éprouver plus avant.

   a) Parmi les 15 accidentés de l'automobile et du travail, 12 ont répondu au "Test de

tendances personnelles" de Gauthier, 10 au "Strong-Campbell" et 7 d'entre eux ont également répondu au "Test d'adaptation et de stabilité au travail" de Leblanc. Enfin, 6 de ceux-là auront répondu au "Test d'intelligence générale" de Barbeau et Pinard.

1) Sauf une seule exception sur les 6 accidentés ayant répondu aux 3 tests, tous sont supérieurs, de près de 15 points en moyenne, à la partie non-verbale du test de Barbeau et Pinard, par rapport à sa partie verbale. Un écart de 15 points dans cette direction, est habituellement interprété comme un indice probable d'acting out, expression lui-même de mésadaptation générale.

   Par ailleurs, pour ces 6 clients, sauf un, la mésadaptation au travail est corroborée par les indices du test de Leblanc au score global: position égale ou inférieure, pour chaque accidenté, à la catégorie dite "capacité d'adaptation et de stabilité occupationnelle inférieure à la moyenne" soit la 4è sur 7, lesquelles varient de "capacité très supérieure" à "incapacité extrême devant le travail et mésadaptation profonde".

   Sauf la même exception sur 6, la mésadaptation sera aussi corroborée par une faiblesse significative à l'échelle du test de Gauthier "Accomplissement de soi".

2) Nous savons déjà que les 12 accidentés de l'automobile et du travail produisaient un percentile moyen de 23 à cette même échelle du Gauthier, s'assimilant davantage alors aux accidentés carcéraux, qu'à la population dite normale. De ceux-là, 10 ont répondu à "l'Inventaire des goûts professionnels Strong-Campbell". Ils ont alors produit un percentile moyen de 28, au facteur "Motivation académique". L'école est, elle aussi, n'est-ce-pas,

un milieu de travail! Aucun des 10 répondants n'est donc tellement intéressé, ou motivé, à faire des études excédant le niveau secondaire.

b) En eux-mêmes d'abord, puis ensuite, en les comparant à ceux des accidentés carcéraux, voyons les résultats des 12 accidentés de l'automobile et du travail au test de Gauthier (voir le profil ATA en annexe).

Ne retenant que les facteurs égaux ou inférieurs au 30è percentile, de même que les facteurs égaux ou supérieurs au 70è percentile, donc hors de la zone de la moyenne où les tendances deviennent significatives en raison de leur écart à la moyenne, il faut alors faire les constats suivants, au sujet de ces accidentés de l'automobile et du travail.

1) Ils planifient moins leur travail et sont moins méthodiques (30è percentile) (Facteur 1).

2) Ils ont un sens de l'accomplissement de soi (ambition) au 23è percentile, davantage assimilable à celui des accidentés carcéraux qu'à celui de la population générale (déjà rapporté précédemment) (Facteur 2).

3) Leur tendance à respecter les figures d'autorité se situe au 20è percentile (Facteur 6).

4) Leur sociabilité se situe au 23è percentile (Facteur 9).

5) Leur tendance à se sentir inférieurs aux autres, ou à se sentir coupables, est minime, au 14è percentile. Ils vont plus, à ce degré, vers l'estime de soi la plus forte (Facteur 12).

6) Leur facilité à s'adapter à des situations nouvelles est au seuil d'une certaine inconstance, ou goût très marqué du changement, avec un 70è percentile (Facteur 4).

Afin d'éviter une inutile contamination des résultats, précisons que les 2 accidentés du travail qui ont été groupés avec les 10 accidentés de l'automobile pour constituer un groupe total de 12, ont été enlevés de l'échantillon et les statistiques ont été établies de nouveau, strictement pour les accidentés de l'automobile.

Seules les variations de 10 percentiles et plus, consécutives à cette modification, ont été retenues. Elles ont tendance à typer davantage l'accidenté de l'automobile, à quelques égards. Voici les constats effectués.

7) La soustraction des 2 accidentés du travail entraîne le passage positif du 30è au 42è percentile pour la tendance à planifier son travail et à travailler avec méthode (Facteur 1).

8) Moins ces 2 accidentés, la capacité de s'adapter à des situations nouvelles devient réelle, en passant du 70è au 58è percentile, pour les accidentés de l'automobile (Facteur 4).

9) L'affirmation de soi dans son rapport aux autres et le leadership responsable, chutent du 42è au 30è percentile, se rapprochant davantage de la cote des accidents carcéraux au 16è percentile (Facteur 5).

10) Enfin, c'est la sociabilité, qui passe de très moyenne ou faible, à une quasi tendance à l'isolement ou à la solitude, soit du 23è au 12è percentile (Facteur 9).

La comparaison des résultats des accidentés de l'automobile et du travail à ceux des accidentés carcéraux, est des plus étonnantes à plusieurs égards (voir le profil ATAAC en annexe). Le tableau qui suit et qui ne rapporte que les rangs percentiles pour chaque facteur, fait voir les affinités aussi bien que les contrastes, pour ne pas dire surtout ces derniers.

Même si l'échantillon des accidentés du travail et de l'automobile est représentatif de clients spéciaux

Les facteurs du Gauthier (15)	PERCENTILES Accidentés carcéraux AC N = 102	PERCENTILES Accidentés travail-auto N = 12 ATA	ÉCARTS ATA p/r AC.
1. Ordre (Order)	70	30	-40
2. Accomplissement (Achievement)	14	23	+ 9
3. Persévérance (Endurance)	66	42	-24
4. Changement (Change)	70	70	=
5. Ascendance (Dominance)	16	42	+26
6. Déférence (Deference)	70	20	-50
7. Bienveillance (Nurturance)	74	50	-24
8. Extrospection (Intraception)	50	30	-20
9. Sociabilité (Affiliation)	50	23	-27
10. Hétérosexualité (Heterosexuality)	50	34	-16
11. Individualisme (Autonomy)	38	62	+24
12. Infériorité (Abasement)	30	14	-16
13. Dépendance (Succorance)	58	42	-16
14. Agressivité (Agression)	30	50	+20
15. Exhibitionnisme (Exhibition)	42	50	+ 8

provenant de clientèles déjà dites spéciales, la différence de taille des deux échantillons incite à se limiter à des constats, qui demeurent aussi intéressants qu'intrigants. Elle incite aussi à voir, dans les écarts, des indications qu'une étude comparative et une action multidisciplinaire, peuvent être des plus enrichissantes pour les professionnels et éventuellement, des plus utiles pour la connaissance des clientèles de réinsertion et de la problématique socio-économique globale unique qu'elles font naître.

C'est davantage un tel objectif que veut servir l'invitation actuelle, que la seule fin, pour elle-même, d'appliquer un même instrument de mesure à des clientèles différentes et de faire l'étude des résultats.

Ceci dit, comment réussir à résister à l'envie de donner immédiatement une signification, à la fois sérieuse et hypothétique, à des écarts aussi grands que 40 points percentiles, en faveur des accidentés carcéraux, pour leur sens marqué de l'ordre et de la méthode.

De la même façon, comment ne pas être étonné de l'écart de 50 points percentiles, favorisant autant les accidentés carcéraux, au plan de la tendance au respect des figures d'autorité? On peut simultanément trouver normal que des accidentés de l'automobile et du travail se rangent aussi bas qu'au 20è percentile pour ce facteur.

Vingt points percentiles de plus au facteur Agressivité, pour les accidentés de l'automobile et du travail, n'ont-ils pas de quoi étonner, en même temps qu'à se trouver justifiés, eu égard à l'accident?

La similitude, au plan d'une certaine tendance à l'inconstance, à un niveau aussi marqué que le 70è percentile pour les deux populations, peut tenir lieu d'explication plausible, eu égard aux accidents respectifs.

Une agressivité plus grande, associée à une bienveillance moins grande chez les accidentés du travail et de l'automobile, est cohérente ou consistante, eu égard à l'accident.

Que dire de la sociabilité beaucoup moins marquée, pour ne pas dire faible en soi, des accidentés du travail et de l'automobile?

Comment ne pas voir, en même temps, dans les données actuelles, quelque justification et quelque direction à des interventions multidisciplinaires, soit de type curatif ou soit de type éducatif, à titres d'exemples?

En somme, si les profils respectifs tendent à faire ressortir une typologie propre, la comparaison des écarts entre les facteurs des deux profils tend à faire surgir,

pour les accidentés du travail et de l'automobile, des constats analogues à ceux qu'ont pu effectuer des chercheurs comme Héryckx (1985), dont l'étude portait exclusivement sur les accidentés de l'automobile.

Conclusion: un projet multidisciplinaire d'abord exploratoire

1) **Résultats anticipés**

a) Un portrait-type de chaque clientèle à travers les variables pertinentes disponibles (voir liste exemplaire en annexe).
b) Une définition opérationnelle du phénomène de la mésadaptation au travail chez les clientèles de réinsertion.

2) **Participants souhaités**

a) Toute personne, francophone ou anglophone, s'occupant directement de réinsertion socio-professionnelle et responsable de dossiers d'accidentés;
b) Toute personne, francophone ou anglophone, s'occupant directement des accidentés eux-mêmes, soit les accidentés du travail, de l'automobile, carcéraux, psychiatriques, de l'assurance-chômage, du bien-être social, de l'éducation ou de la qualification subventionnée de ces accidents.

3) **Méthodologie**

Effectuer une étude statistique comparative des données existantes, mesurées ou mesurables ou quantifiables, permettant de circonscrire la nature de chaque clientèle et le phénomène de la mésadaptation au travail tel que vécu par chacune et par l'ensemble des clientèles de réinsertion.

4) **Échantillonnage**

a) Au hasard des dossiers disponibles, comportant si possible des données psychométriques.
b) Leur nombre peut varier du "nombre des dossiers disponibles" à cinq cents dossiers (nombre que je souhaite personnellement utiliser chez les accidentés carcéraux.

Une conclusion utile étant habituellement un tremplin immédiat pour l'action, je vous invite à bien vouloir préciser sur-le-champ, aussi bien votre intérêt que cette esquisse de projet d'étude comparative et d'action multidisciplinaire; ou à vous mettre le plus tôt possible en rapport avec moi, à l'aide des coordonnées suivantes:

L'Association internationale de
carriérologie appliquée
a/s Pierre Dodier, c.o.
C.P. 245, Succursale C
Montréal (Québec)
H2L 4K1

CGP Consultants
a/s Pierre Dodier, c.o.
C.P. 58
Ste-Rose-de-Laval
Laval (Québec)
H7L 1K2
Tél.: 514-625-1222

Pierre Dodier, c.o.
C.P. 5550
Ste-Anne-des-Plaines (Québec)
JON 1H0
Tél.: 514-478-5977 poste 3513

QUELQUES RÉFÉRENCES

D'Arcy, Carl K. (1979) Perdre un emploi in La Presse, Montréal, 1985.

Dodier, Pierre (1983) Le conseiller d'orientation: qui est-il et quelle est la visée de son action? L'Orientation professionnelle, Vol. 18, no. 4, Mars 1983.

Dodier, Pierre (1985) Un esprit, une fonction et un counselling de gestion en orientation: une application en milieu carcéral fédéral. Connat no. 9 (apparaît en anglais dans Natcon no. 9), Emploi et Immigration Canada, Ministre des Approvisionnements et Services Canada, Ottawa.

Edwards, Allen (1953) The Edwards Personal Preference Schedule. The Psychological Corporation, New York, N.Y.

Gauthier, Gaston (1964) Le Test de tendances personnelles. Ed. Institut de recherches psychologiques Inc., Montréal, Qc

Héryckx, Jean (1985) Au sujet des traits psychologiques des clients de la RAAQ in La Presse, 1985.

Leblanc, Gaston (1959) Le Test d'adaptation et de stabilité au travail, Ed. Institut de recherches psychologiques Inc., Montréal, Qc

LE CENTRE COMMUNAUTAIRE POUR JEUNES SANS EMPLOI
UNE AVENUE DE SOLUTIONS

Constance Allain
Centre communautaire des jeunes sans emploi
Gatineau, Québec

Nicole Desnoyers-Racine
Option-Travail Outaouais
Gatineau, Québec

Notre exposé portera essentiellement sur deux grands aspects du C.C.J.S.E. En première partie, je vais vous exposer notre concept qui est innovateur au Québec par son aspect de globalité et par ses principes d'élaboration. En second lieu, nous présenterons notre programme Option-Travail Outaouais.

L'Outaouais, 5ième plus vaste région administrative du Québec avec 53,540.75 km^2 regroupe une population de 273,192 habitants(tes) dont 20% (54,512) est âgée entre 15-24 ans au 31 décembre 1983. On remarque également qu'il existe une plus forte proportion de jeunes entre 15-24 ans dans l'Outaouais (20.3%) comparativement à celle pour l'ensemble du Québec (19.6%). Chez les jeunes (15-24) de la région, 66.3% (36,132) vivent dans la région métropolitaine définie principalement par les villes de Hull (12,169), Gatineau (16,282) et Aylmer (7,681).[1]

Contexte économique et chômage chez les jeunes

Notre étude porte essentiellement sur la situation des jeunes sans emploi c'est-à-dire inactifs de notre région. Selon nos recherches et la compilation des données de février et avril 1984 on a dénombré 6 707 prestataires d'assurance-chômage et 4 095 bénéficiaires d'aide sociale aptes à travailler pour un total de 10 792 jeunes officiellement inscrits(tes) aux différents centre d'emplois comme étant sans emploi. Le pourcentage des jeunes chômeurs par rapport à la clientèle globale est passée de 19.9% en 1981 à 33.6% en 1984. En 1981 et 1983, il y a eu une augmentation des moins de 30 ans bénéficiaires d'aide sociale, aptes et disponibles au travail de l'ordre de 40%. Comparativement à 1982-1983 il y a eu augmentation des abandons scolaires en 1983-1984 de l'ordre de 40.5% à la C.S.R.O. Le nombre de décrocheurs en 1983-1984 est de 2 000 jeunes. Au Québec,

35% des décrocheurs(euses) ne franchissent pas le secondaire V, dans l'Outaouais 54.9%.

La région de l'Outaouais devrait compter plus de 16 000 chômeurs en 1986 pour un taux de chômage d'environ 12.4%.[2]

Leurs caractéristiques indiquent que pour la plupart:

- Ils/elles n'ont pas une 12ième année d'étude
- Ils/elles n'ont pas d'expérience de travail
- Ils/elles n'ont pas de formation spécialisée
- Ils/elles ne sont pas qualifiés(ées) pour les emplois offerts sur le marché

Dans l'Outaouais, le secteur tertiaire détient près de 80% de l'emploi total. L'économie de la région repose sur une structure d'emploi très peu diversifiés. Le secteur primaire compose 5% de l'emploi total de la région. Le secteur secondaire est axé principalement sur les industries du bois, meuble et des pâtes et papier. L'Outaouais a très peu de P.M.E. de moins de 200 employés(ées). L'industrie manufacturière est très peu intégrée à l'économie de l'outaouais. Les secteurs publics et para-publics tant fédéraux et provinciaux procurent 40% des emplois. L'industrie touristique reste l'une des plus importantes embauchant près de 6 000 personnes. Les principales caractéristiques qui déterminent le développement économique démontrent qu'il existe d'importante lacune liée à l'entrepreneurship, absence, pas de formation adéquate, peu d'enracinement dans le milieu, peu d'innovation...

C'est donc dans ce contexte que le centre communautaire pour jeunes sans emploi émerge.

En se référant à ce portrait, on constate que la plupart des jeunes en raison de leur âge, de leur manque d'expérience et de préparation professionnelle, les emplois disponibles pour eux sur le marché du travail sont les plus ardus et les moins rémunérés. Ils sont les derniers embauchés et les premiers à être mis à pied. Les jeunes vivent un sérieux problème de chômage et ne seront probablement pas absorbés(ées) par le marché du travail à cause de leurs sérieuses lacunes et du manque d'emploi.

Le centre communautaire pour jeunes sans emploi

Le centre se veut un lieu où le jeune pourra être reçu et suivi dans son entité globale avec ses réalités spécifiques. L'originalité du centre repose sur l'idée de créer et de regrouper sous un même toit des services

s'adressant spécifiquement aux jeunes, d'assurer la liaison entre les ressources existantes, d'offrir un service de référence à ces ressources lorsque reprise et de s'assurer de façon systématique la participation du milieu. Son programme de formation à l'emploi, de recherche et de support à la recherche d'emploi sera centré sur la réalité régionale plutôt que sur celle du Québec. Le centre compte élargir les perspectives dans les secteurs moins explorés de l'économie outaouaise. Le centre devient ainsi partenaire avec le milieu pour stimuler l'emploi et le développement économique de l'outaouais métropolitain et de cette façon s'assurer que plus de jeunes auront accès au marché du travail. Le centre communautaire pour jeunes sans emploi est un organisme sans but lucratif qui favorisera dans son organisation et son fonctionnement la participation des jeunes. En effet à l'intérieur de trois années, les permanents devront mettre en place des mécanismes de participation des jeunes au centre (participation à la prise de décisions, à l'évaluation des programmes, etc...).

Stratégie d'intervention

À partir de la réalité globale du chômage chez les jeunes, nous aurons à développer un concept intégré, en alliant différents programmes et leurs champs spécifiques. Par une approche systémique visant à rallier le milieu aux jeunes et vis versa. Nous avons entamé certaines étapes de réalisation.

1ère étape:
Formation Option-Travail Outaouais

2ième étape:
Formation Enjeu Outaouais

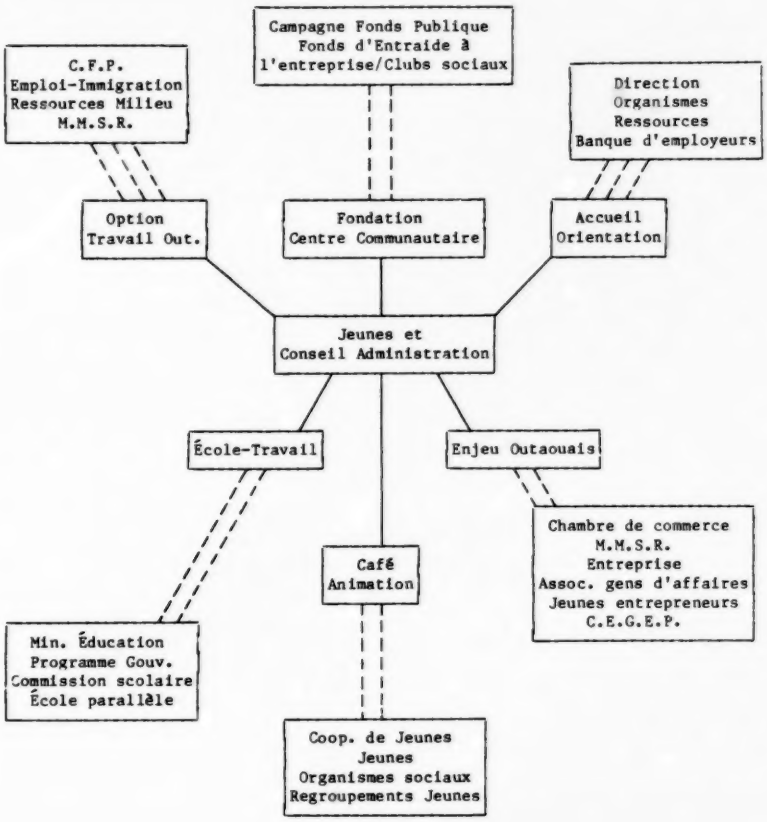
3ième étape:
Construction du C.C.J.S.E.

4ième étape:
Création d'une fondation et campagne de financement

5ième étape:
Formation de l'Accueil-Orientation
Formation du Café

6ième étape:
Formation du module scolaire

Concept: Centre communautaire pour jeunes sans emploi
Outaouais métropolitain



Tous droits Réservés au C.C.J.S.E.

Le programme option-travail Outaouais

Le programme de formation Option-Travail Outaouais existe en complémentarité à divers autres programmes d'emploi mis de l'avant par les instances fédérales, provinciales, municipales et régionales, en offrant des services aux jeunes âgé(e)s entre 16 et 24 ans qui ne satisfont pas aux critères d'admissibilité de ces programmes.

Les principales caractéristiques de notre clientèle se définissent comme suit:

- jeunes à faible scolarité (études secondaires non complétées) par rapport aux exigences actuelles du marché de l'emploi;
- jeunes sans emploi depuis une période d'au moins six (6) mois;
- jeunes ayant quitté le milieu scolaire depuis un (1) an ou plus;
- jeunes désireux d'entrer sur le marché du travail, mais sans trop savoir comment procéder.

Au moment du recrutement, les jeunes stagiaires se sont révélés démunis face à leur propre avenir et ils ont fait ressortir leurs besoins d'encadrement, d'orientation et d'une expérience de travail valable. Les stagiaires ont également fait preuve d'une excellente disposition à l'égard de l'acquisition de connaissances nouvelles, de la recherche et de l'expérimentation ainsi que la volonté de se prendre en main et d'améliorer leur situation.

Le programme de formation Option-Travail Outaouais veut d'une part fournir aux jeunes sans emploi les outils qui leur permettront d'atteindre une plus grande autonomie et, d'autre part, éveiller chez eux leur sentiment d'appartenance à la collectivité, en facilitant leur intégration au marché du travail en fonction de leurs projets d'avenir et du milieu dans lequel chacun évolue.

Objectifs de la formation

Le programme tel qu'élaboré vise à amener les stagiaires à préciser leurs projets d'avenir en ce qui a trait au marché du travail, à établir leurs plans d'action respectifs de façon à identifier les différentes étapes vers la réalisation de leurs aspirations futures et, finalement, procéder à la mise en application du plan d'action prévu. En se fondant sur la connaissance de soi et de son milieu, les stagiaires prennent conscience de

leur potentiel et établissent un choix de carrière. Or, en fonction de ce choix, les stagiaires sont appelés à identifier les démarches à suivre vers l'atteinte de leurs objectifs de travail.

Philosophie d'intervention

Option-Travail Outaouais situe la problématique des jeunes face au marché du travail en la définissant à partir de quatre (4) facteurs principaux soit:

1) L'étape de transition entre le milieu scolaire et la vie active au sein du monde du travail;

2) Les problèmes reliés à l'accès des jeunes au marché du travail;

3) La perception et l'attitude des jeunes à l'égard du monde du travail;

4) Le manque de débouchés en termes d'emplois disponibles aux jeunes.

Le programme de formation Option-Travail Outaouais tente d'apporter des éléments de solution aux trois (3) premiers facteurs susmentionnés. Le personnel oeuvrant à ce programme travaille à préparer les jeunes et à les appuyer dans leurs démarches à la recherche d'un emploi. Le quatrième facteur, soit la rareté des emplois disponibles, ne saurait être résolu par le biais de ce programme puisqu'il déborde du cadre de ses responsabilités. Néanmoins, le personnel du programme Option-Travail Outaouais entend recourir dans une large mesure aux ressources déjà en place afin de favoriser au maximum l'apprentissage chez les participants.

Le potentiel des jeunes face au marché du travail implique:

a) La capacité de choisir une orientation de carrière reliée à leurs aspirations personnelles, à leurs intérêts et à leurs aptitudes;
b) Détenir la compétence et les aptitudes requises pour l'accomplissement des tâches afférentes à l'orientation choisie;
c) La capacité de chercher du travail de façon efficace;
d) La capacité d'adopter en milieu de travail les habitudes, les comportements et les attitudes susceptibles d'assurer le maintien de l'emploi,

pour accomplir adéquatement les tâches rattachées à cet emploi et pour élargir éventuellement les responsabilités du poste;

e) La capacité de régler ses problèmes personnels et d'apporter le cas échéant les correctifs nécessaires au comportement.

Approches du programme

La philosophie d'Option-Travail Outaouais s'attache à déterminer les questions que pose le programme de formation alors que l'approche détermine la façon de poser les questions. Ainsi, les différentes caractéristiques de l'approche du programme de formation et le mode d'intervention s'y rattachant se définissent comme suit:

a) Une approche éducative

Les stagiaires doivent non seulement acquérir des connaissances générales, le "savoir-être" et le "savoir-faire", mais encore le "savoir-devenir". Au moment d'établir leurs projets de carrière, chaque stagiaire sera appelé à adopter le processus de formation lui permettant d'identifier les problèmes réels et à venir. Or, le programme leur fournit les outils nécessaires à l'intériorisation de ce processus en vue de développer leur compétence à se mieux connaître. Le "savoir-devenir" constitue un aboutissement au processus d'acquisition des connaissances, du "savoir-être" et du "savoir-faire", en intégrant toutes ces composantes de l'apprentissage en une démarche continue vers l'évaluation de soi et la résolution des problèmes.

b) Une approche situationnelle

Apprendre en s'appuyant sur l'expérimentation. Le programme de formation Option-Travail Outaouais s'attarde peu à l'aspect théorique mais s'applique davantage à présenter aux stagiaires des mises en situation réelles et pratiques pour les aider à se situer par rapport à un contexte de travail. Le programme ne s'appuie pas sur les méthodes d'enseignement dites "traditionnelles"; l'équipe d'Option-Travail Outaouais s'efforce de minimiser l'encadrement formel en diversifiant les activités.

c) Une approche de groupe

Les difficultés à se trouver un emploi font naître chez les jeunes un sentiment d'échec. Des refus répétés lors de la recherche active d'un emploi peuvent engendrer chez l'individu le désespoir et l'agressivité face à lui-même et à la société. La peur du refus et de l'échec ainsi que le désir d'éviter ces situations peuvent devenir éventuellement les éléments dominants de la mobilisation. Cette peur entraîne une baisse de l'estime de soi, amplifiée bien souvent par des pressions psychologiques et sociales.

Le dynamique de groupe fait donc partie intégrante de l'approche d'Option-Travail Outaouais puisque l'appartenance au groupe devient pour les jeunes un outil facilitant l'auto-apprentissage. Le programme puise dans les forces du groupe les moyens de contrer les forces du rejet. Le fait d'être en contact avec d'autres jeunes ayant vécu ou vivant les mêmes situations contribue à "dédramatiser" le problème et fournit la motivation requise pour réagir et s'en sortir. Le groupe exerce donc des fonctions de miroir et de tremplin.

Option-Travail Outaouais fournit aux jeunes le support nécessaire en les guidant à travers ce processus vers l'atteinte du "savoir-devenir" dont la responsabilité revient à chacun des participants. Lorsqu'un stagiaire considère que ses besoins face à l'emploi ne sont pas comblés, il verra à prendre les mesures qui s'imposent pour les satisfaire. L'équipe de formation Option-Travail Outaouais aidera les stagiaires dans leurs démarches sans toutefois poser des gestes à leur place.

Nature du programme

À l'heure actuelle, le programme offre quinze (15) semaines de formation ainsi réparties:

- six (6) semaines de formation sont axées sur la connaissance et la valorisation de soi, la connaissance du milieu et du marché du travail ainsi que sur les techniques de base pour la recherche et la conservation d'un emploi;
- sept (7) semaines de stage en cours d'emploi pour mettre en application les connaissances acquises durant les six (6) premières semaines.

Ce stage permet à chacun des participants de poursuivre, dans le cadre concret du travail, ses objectifs personnels notamment la vérification de son choix de carrière, l'acquisition d'une expérience pertinente, la possibilité de recevoir une formation bien spécifique et d'augmenter par le fait même sur place ses chances d'emploi;
deux (2) semaines de recherche active d'emploi menée individuellement tout en étant enrichie des stimulis que génère l'encadrement collectif. Le bilan régulier des recherches permet de motiver et d'encourager chacun des membres du groupe.

Politique de rémunération des stagiaires

L'intégration des jeunes au marché du travail s'accompagne nécessairement de certaines conditions visant à faciliter la transition entre la condition sociale des jeunes en marge du marché du travail (bénéficiaires de prestations d'aide sociale ou sans revenus) et le passage vers le monde des travailleurs/travailleuses. Le but de la rémunération à salaire minimum versé aux stagiaires représente un principe de base important du programme puisqu'il reconnaît et implique la capacité des jeunes à se prendre en main et à acquérir une meilleure disposition face à des projets d'avenir.

Ce statut de salarié(e)s donne aux jeunes une nouvelle assurance et une identité longuement espérée dans la plupart des cas. Les participants peuvent dès lors se présenter auprès des employeurs "potentiels" non plus comme des sans-emploi, mais en tant que stagiaires du programme de formation Option-Travail Outaouais. Par ailleurs, la motivation des jeunes à suivre un tel programme en vue d'améliorer ses compétences face à l'emploi démontre à l'employeur que les mythes reliés aux jeunes dans ce domaine ne s'appliquent pas nécessairement à tous et que le stagiaire qui se présente devant lui désire avoir la possibilité de prouver ses capacités.

Résultats escomptés

À la fin du programme de formation Option-Travail Outaouais, les jeunes participants auront pris conscience de leur valeur propre, de leurs intérêts, de leurs capacités et ils auront entrepris des démarches afin d'améliorer leurs conditions de vie. Les jeunes auront également pris certaines décisions à l'effet de demeurer

sur le marché du travail ou de retourner aux études. L'évaluation et l'analyse du programme de formation Option-Travail Outaouais portera sur la performance qualitative et quantitative en relation avec les objectifs de départ.[3]

Implantation d'une seconde formation

Formation de trois (3) semaines:

Cette formation s'adresse à une clientèle qui entre autre possède un peu plus d'expérience de travail mais qui ne détient pas de diplôme collégial ou universitaire.

Cette formation offre un encadrement personnalisé, la jeune personne sera initiée à une démarche de groupe en vue de la sensibiliser aux possibilités offertes par le milieu et elle sera également appelée à entreprendre des démarches pour accéder aux différents programmes et services.

Autres programmes du centre communautaire pour jeunes sans emploi

Accueil-orientation

1) Orientation et informations

2) Jeune autre besoin est référé animateur-trice:

   - int. à court terme
   - référence appropriée
   - représentation

3) Banque d'employeur - emploi urgent

4) Groupe d'appartenance (15 jours)

5) Amène certains organismes à donner leur service sur place

Création d'entreprise: Enjeu-Outaouais[4]

- Informations
- Formation (base)
- Favorise les modèles coopératifs, associatifs et autogestion
- Le centre a le rôle de trait d'union entre la communauté, le milieu des affaires et les projets engendrés au centre

- Des rencontres bi-annuelles avec le monde des affaires institutionnelles, coopératives et communautaires
- Support technique par responsable, comité d'expert et/ou groupe parrainage
- Les projets devront viser à moyen terme, à l'extérieur de trois (3) ans, à l'autonomie financière et assurer aux jeunes un revenu comparable
- Formation plus longue pour les projets à long terme - en collaboration avec le CEGEP
- Suivi entre six (6) mois et deux (2) ans

Fondation du C.C.J.S.E.

- Création d'une fondation
- Campagne de financement publique
- Alliance avec le fonds d'investissement régional

Programme scolaire

- École Transition-Travail en collaboration avec les commissions scolaires
- Formation pour les tests d'équivalence sec. V
- Soutien à l'auto-formation
- Orientation

Café-rencontre

- Le café est un lieu informel où les jeunes pourront se rencontrer, échanger, se regrouper autour d'intérêts communs ainsi qu'obtenir un soutien à une formation déjà entreprise
- Centre de documentation
- Soutien à l'emploi: espace réservé
- Soutien à l'entreprise: banquer des personnes ressources
- Soutien à la prise en charge
- Informations: ateliers, conférences
- Le café sera géré par les jeunes

La problématique "Jeunesse-Emploi" est nationale mais le centre croit que les solutions s'y rattachant sont régionales au sein même des énergies et ressources de la communauté. C'est effectivement en conscientisant la communauté et en stimulant son implication à la création de nouvelles solutions spécifiques aux besoins régionaux, que le centre devient un carrefour riche de dynamisme et d'entraide. De plus, c'est en oeuvrant en

collaboration avec le milieu, à partir de la spécificité du contexte économique de la région et de la réalité locale des jeunes, que le centre est en mesure de répondre réellement aux besoins des "sans emploi".[5]

BIBLIOGRAPHIE

1 Statistique Canada Enquête sur la population active, 1984

2 Rapport trimestriel: Centre d'Emploi Canada, novembre 1985

3 Programme Option-Travail Outaouais, C.C.J.S.E.

4 ENJEU-OUTAOUAIS, programme du C.C.J.S.E.

5 Le centre communautaire pour Jeunes sans Emploi, une avenue de solutions à la problématique "Jeunesse-Emploi" dans l'outaouais métropolitain, projet pilote présenté par la corporation du C.C.J.S.E.